



CULTUUR EXPRESSSSSS

CULTUUR IN ELK LEERGEBIED EN VAK
EEN PRAKTIJKONDERZOEK BINNEN DE LERARENOPLEIDING

LEEN ALAERTS
KOEN CRUL
KATRIEN GOOSSENS
LYSBETH JANS
WIM LAUWERS
KIM TINTEL
LODE VERMEERSCH



CULTUUR EXPRESSSSSS

CULTUUR IN ELK LEERGEBIED EN VAK
EEN PRAKTIJKONDERZOEK BINNEN DE LERARENOPLEIDING

LEEN ALAERTS
KOEN CRUL
KATRIEN GOOSSENS
LYSBETH JANS
WIM LAUWERS
KIM TINTEL
LODE VERMEERSCH



INHOUDSTAFEL

	Inhoudstafel	2
	Samenvatting	3
1	Inleiding	4
2	Theoretische basis: 'Cultuur in de Spiegel'	8
	2.1 Cultuur als cognitief proces	8
	2.2 Culturele vaardigheden en media	10
	2.3 Cultuureducatie als cultureel (zelf)bewustzijn	14
	2.4 Samengevat	15
3	Professionele leergemeenschappen	16
	3.1 Knelpunten in de praktijk	16
	3.2 Professionele leergemeenschappen: sleutel tot onderwijsvernieuwing?	17
	3.3 Opzet van het praktijkonderzoek	18
	3.4 Ondersteunende voorwaarden: organisatie en structuur	20
	3.5 Gedeelde waarden en visie: didactisch ontwerp kader	21
	3.6 Gedeelde praktijk: meer dan theorie	21
	3.7 Collaboratief leren: 'intentional disruption'	22
	3.8 Ondersteunend en gedeeld leiderschap	24
	3.9 Samenvatting en conclusies	25
4	Didactisch ontwerp kader	27
	4.1 Contextuele cultuureducatie	28
	4.2 Doelen bepalen	29
	4.3 Lesconcept bedenken	30
	4.4 Lesontwerp opstellen	35
	4.5 Reflectie inbouwen	37
	4.6 Samenvatting: enkele handvatten voor een les cultuur	41
	4.7 Conclusie: meerwaarde van het ontwerp kader voor de praktijk?	43
5	Enkele praktijkvoorbeelden	46
	Bibliografie	
	Auteurs	
	Eindnoten	



BEZOEK OOK
ONZE WEBSITE
WWW.CULTUREELCONTENT.COM

SAMENVATTING

Werken aan cultuureducatie in lessen wiskunde, aardrijkskunde of biologie? Mooi in theorie, maar de integratie van cultuur in andere leergebieden is niet vanzelfsprekend. In het praktijkonderzoek 'Samen cultureel content' onderzochten Lode Vermeersch, Leen Alaerts, Lysbeth Jans, Katrien Goossens, Koen Crul, en Wim Lauwers in vier Vlaamse lerarenopleidingen hoe lerarenopleiders cultuureducatie kunnen integreren in de eigen vakken. Dit gebeurde door middel van een praktijkonderzoek met vijf professionele leergemeenschappen (plg'en) van lerarenopleiders en vijf plg'en van studenten. Deze werkwijze liet ook toe na te gaan welke factoren de impact van plg'en in de lerarenopleiding bepalen. Het onderzoek resulteerde in drie soorten resultaten: inzichten in wat een plg succesvol en effectief maakt, een door de docenten en studenten gedragen didactisch ontwerp kader voor de integratie van cultuureducatie in verschillende leergebieden en vakken en een reeks praktijkvoorbeelden van cultuurgeïntegreerde lessen.





INLEIDING

"ALMOST ALWAYS, THE CREATIVE DEDICATED
MINORITY HAS MADE THE WORLD BETTER"

MARTIN LUTHER KING

Het onderwijs moet kinderen en jongeren voorbereiden op de toekomstige samenleving. De huidige maatschappij is echter sterk in verandering. Vele mensen ervaren een toenemende complexiteit en diversiteit waar ze steeds minder vat op hebben. Het onderwijs staat dus voor een grote uitdaging: hoe de komende generaties **VOORBEREIDEN OP DE 21STE EEUW?**¹ Hoe vormen we weerbare mensen met een rijke cultuur, een identiteitsbesef en een creatief en probleemoplossend vermogen? Deze publicatie zoekt een antwoord op deze vragen in cultuureducatie.

De visie op cultuur in het onderwijs onderging de voorbije twee decennia belangrijke wijzingen. Cultuur wordt niet langer gezien als het alleenrecht van kunstvakken en het concept kunsteducatie verruimde tot cultuureducatie.² Cultuur, muzisch werken en creativiteit werden een zaak van **ALLE LEERGEBIEDEN OF VAKKEN**. Daar waar kunsteducatie de artistieke disciplines nog enigszins ziet als een afgeijnd vakgebied, met een eigen didactiek, benadrukken de begrippen cultuureducatie en cultureel leren

HOE VORMEN WE WEERBARE MENSEN
MET EEN RIJKE CULTUUR,
EEN IDENTITEITSBESEF EN
EEN CREATIEF EN
PROBLEEMOPLOSSEND VERMOGEN?

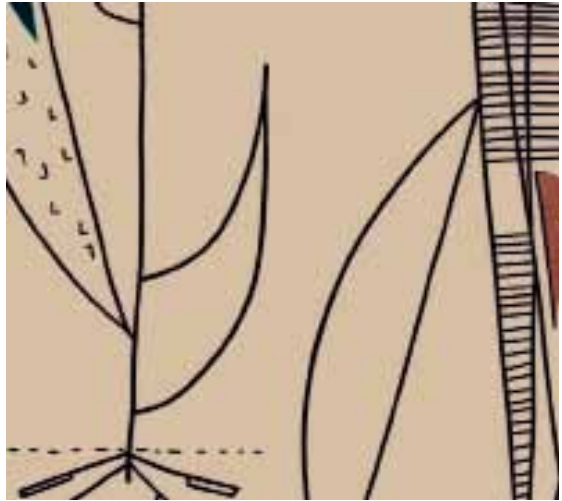
de verwantschap tussen het leren over en door kunst en het leren over andere, verwante, culturele domeinen zoals erfgoed, media, literatuur, geschiedenis en filosofie. Tegelijk kreeg cultuureducatie een meer **CONSTRUCTIVISTISCHE INVALSHOEK**. De focus in cultuureducatie verschoof van het culturele object naar de betekenisgeving door het subject of de persoon. Daar waar voorheen vooral de theatervoorstelling, het schilderij of de literaire tekst centraal stond, ligt de focus nu meer op de manier waarop leerlingen omgaan met cultuur.

De Vlaamse overheid ondersteunt deze bredere visie op cultuureducatie. De **BELEIDSNOTA'S** 'Groei in cultuur' (2012) en 'Doorgroeien in cultuur' (2013) gaan uit van een brede kijk op cultureel leren en ook de Vlaamse **ONTWIKKELINGSDOELEN, EINDTERMEN EN LEERPLANNEN** stimuleren de integratie van cultuur in andere vakken en leergebieden. Zo streven de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs naar een integratie van het muzisch-creatieve in de verschillende vakken.³ Ook de leerplannen in het basisonderwijs vragen om een integratie van andere vakgebieden zoals taal, levensbeschouwing, wereldoriëntatie en muzische vorming, waarbij doelstellingen uit beide leergebieden gerealiseerd worden. Vlaanderen volgt daarmee een tendens die al een aantal decennia geleden werd ingezet in de Verenigde Staten en zich ook in Nederland en Engeland voordeed.

DIDACTISCH gezien valt veel te zeggen voor een bredere kijk op cultuureducatie. Veel vaardigheden die met kunsteducatie worden aangeleerd zijn ook in niet-artistieke context te verwerven. Creativiteit is bijvoorbeeld zeker geen alleenrecht van de kunsten. Het benadrukken van de banden tussen de kunsten en andere maatschappelijke domeinen toont leerlingen ook hoe verschillende domeinen samenhangen en op elkaar inspelen, ook in de 'echte wereld' waarop onderwijs voorbereidt (Eisner 2002). Een meer geïntegreerde kijk op cultuur resulteert dan ook in een meer 'geïntegreerde leerling' (Nikitina 2002). Bovendien verhoogt het maken van de 'horizontale connectie' tussen inhouden, vakken en leerdomeinen de effectiviteit van het leerproces (Schneider & Stern 2010).

Niet iedereen is echter even gelukkig met de tendens om de kunsten te laten opgaan in een meer omvattend concept. Er zijn vragen over hoe ver de definities van kunst, cultuur en cultuureducatie precies strekken en hoe functioneel die dan zijn. Zo wordt het steeds moeilijker om artistiek werk te onderscheiden van niet-artistieke uitingen. Elke mogelijke **DEFINIËRING** en typering van kunst staat vandaag, meer dan ooit, op de helling. Zo is het bijvoorbeeld een heikele onderneming om te ver-

DE DISCUSSIE MAG DAN
NOG LOPENDE ZIJN,
GEÏNTEGREERDE
CULTUUREDUCATIE
KRIJGT IN ONDERZOEK,
BELEID EN PRAKTIJK
STEEDS MEER VOET
AAN DE GROND.



antwoorden waarom een graffiti-tag of een provocerende cartoon al dan niet het etiket 'kunst' verdient. Ook de verbinding met andere leergebieden is niet altijd vanzelfsprekend. Hayes (2010) wijst er bijvoorbeeld op dat een verband tussen bijvoorbeeld muziek en aardrijkskunde altijd minder natuurlijk zal blijven dan bijvoorbeeld tussen muziek en beeldende kunsten. Het verbinden van verschillende vakgebieden kan met andere woorden artificieel aanvoelen, juist omdat kennis en inzicht toch ook vaak domeinspecifiek zijn. Anderen wijzen op het risico dat moeilijkere inhouden 'weg-geïntegreerd' zullen worden (De Bruyckere 2010) of enkel zullen worden gebruikt als amusante illustratie of zijstapje voor niet-culturele inhouden (Brewer 2010).

De discussie mag dan nog lopende zijn, geïntegreerde cultuureducatie krijgt in onderzoek, beleid en praktijk steeds meer voet aan de grond. Theoretisch kreeg dit brede cultuurbegrip een inspiratieve onderbouw in de **CULTUURTHEORIE 'CULTUUR IN DE SPIEGEL'** (van Heusden, 2010, 2011). De theorie werd ontwikkeld in het kader van het gelijknamige Nederlandse onderzoeksproject (2008-2014), dat een vervolgproject kreeg in Vlaanderen (2012-2016)⁴.

De 'Cultuur in de Spiegel'-theorie is geen pedagogisch-didactische theorie en biedt op dat vlak weinig handvatten. De didactische implicaties van de theorie werden onderzocht in een samenwerkingsverband tussen 'CULTUUR IN DE SPIEGEL'-Vlaanderen en het School of Education project 'SAMEN CULTUREEL CONTENT.'⁵ Dit praktijkonderzoek werkt aan de integratie van cultuureducatie in verschillende vakken en leergebieden



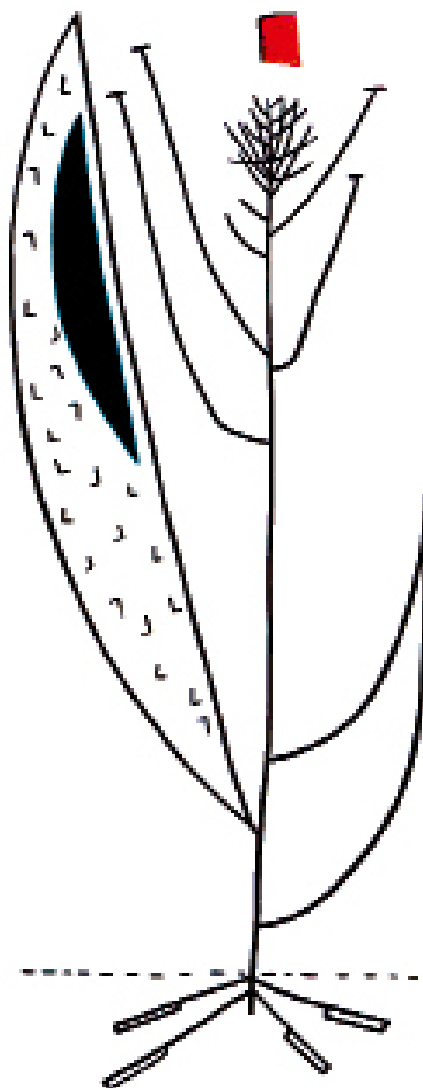
HET DOEL VAN DE HANDLEIDING IS DE KWALITEIT VAN CULTURELE, CREATIEVE EN MUZISCHE ACTIVITEITEN IN VERSCHILLENDE VAKKEN EN LEERGEBIEDEN VERGROTEN.

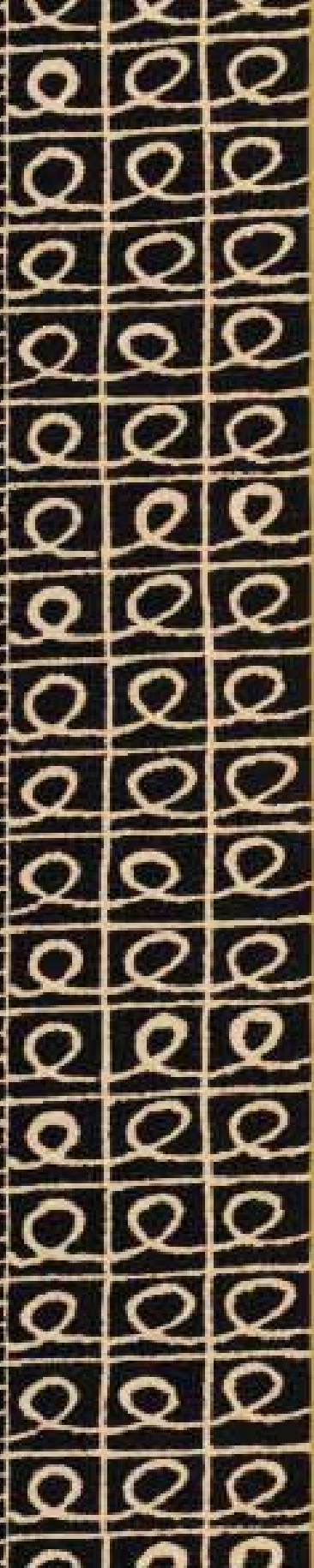
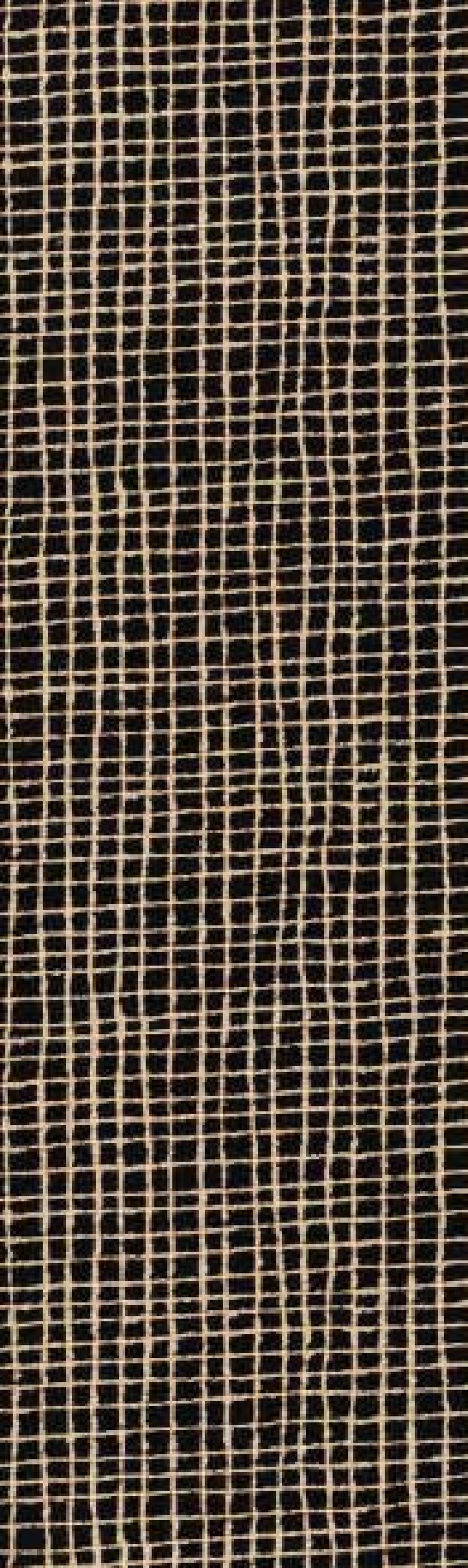
in de lerarenopleiding. Daarbij werkt het project verder op de inzichten die gegeneerd zijn in het School of Education-project 'Een brug naar cultuur' (2010-2012). Om cultuureducatie te integreren in verschillende vakken werkte 'Samen Cultureel Content' met professionele leergemeenschappen (plg'en). De projectmedewerkers zijn lerarenopleiders die in een eerste fase een professionele leergemeenschap samenstelden met geïnteresseerde collega's. In een tweede fase werkten studenten samen in een plg'en.

Het doel van deze handleiding is de kwaliteit van culturele, creatieve en muzische activiteiten in verschillende vakken en leergebieden vergroten. Het **VERTREKPUNT WAS DE CULTUURTHEORIE** 'Cultuur in de Spiegel'. Er zijn weinig theorieën die ingaan op hoe de horizontale connectie tussen cultuur en andere disciplines gemaakt kan worden. Omdat 'Cultuur in de Spiegel' voorbijgaat aan de klassieke indeling van kunstdisciplines gebruikten we deze theorie als basis. Het eerste hoofdstuk gaat dieper in op de theorie.

Hoofdstuk twee zal enkele theoretische inzichten rond plg'en koppelen aan de ervaringen binnen dit praktijkonderzoek. Op die manier evalueren we de werking van een professionele leergemeenschap als instrument tot onderwijsvernieuwing.

In het derde hoofdstuk komt het **DIDACTISCH ONTWERPKADER** waarmee de professionele leergemeenschappen werkten aan bod. Dit kader biedt handvatten voor lerarenopleiders en leraren (in opleiding) die aan de slag willen met cultuureducatie of creatieve opdrachten in hun vak of leergebied. Tot slot volgen enkele **PRAKTIJKVOORBEELDEN** die docenten en studenten ontwikkelden in de plg'en. De overige zijn terug te vinden op de website van het project. (www.cultureelcontent.be)







THEORETISCHE BASIS: 'CULTUUR IN DE SPIEGEL'

De cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel' heeft als **DOEL** de onduidelijkheid die heerst over de inhoud, de functie en het doel van cultuureducatie op te helderen. Het door Barend van Heusden ontwikkelde theoretisch kader biedt antwoord op vragen als: wat is cultuur? Wat is cultuureducatie? Welk doel dient het?

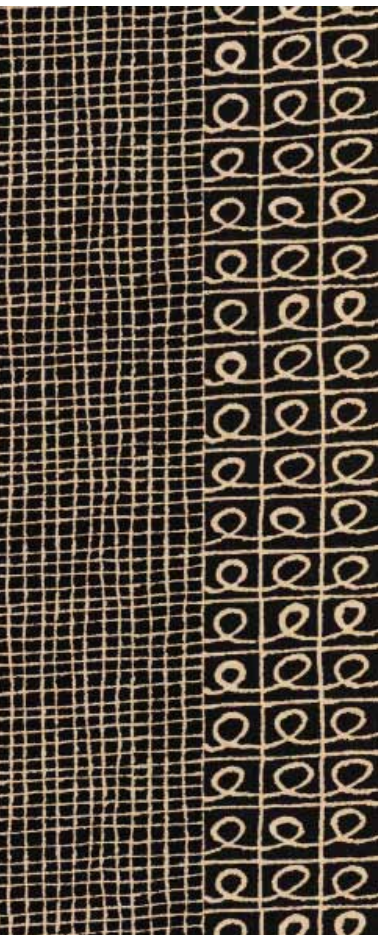
De Nederlandse en het Vlaamse onderzoeksprojecten Cultuur-in-de-Spiegel-Nederland en Cultuur-in-de-spiegel-Vlaanderen onderzoeken hoe op een logische, ononderbroken en opbouwende manier kan gewerkt worden aan cultuureducatie doorheen de volledige onderwijsloopbaan van leerlingen. Ook gaan de onderzoekers na hoe cultuureducatie in de volledige breedte van het curriculum geïntegreerd kan worden.

We vatten de theorie kort samen. Meer **INFORMATIE** over beide onderzoeksprojecten is terug te vinden op www.cultuurindespiegel.nl en www.cultuurindespiegel.be.

2.1 Cultuur als cognitief proces

De cultuurtheorie vertrekt niet van de gangbare kunsteducatieve theorieën van bv. Howard Gardner, Michael J. Parsons, Elliot Eisner, Arthur Efland, maar is gebaseerd op onderzoek over het ontstaan en de evolutie van de menselijke cultuur. Daartoe putte van Heusden uit verschillende wetenschappelijke disciplines, zoals de cognitiewetenschappen, antropologie, evolutionaire psychologie, neurobiologie en semiotiek.

Om cultuur te definiëren, gaat de theorie terug naar het onderscheid tussen een menselijke en een dierlijke cultuur. Anders dan dieren zijn mensen in staat tot **INTENTIONEEL EN REFLECTIEF GEDRAG**. Daar waar dieren instinctief of intuïtief handelen, kunnen mensen planmatig en doelgericht gedrag stellen dat aangestuurd wordt door hun waarnemingen en hun herinneringen (van die waarnemingen).



VIER CATEGORIEËN IN CULTUURBEGRIPPEN⁶

Om cultuur te omschrijven onderscheidt van Heusden vier categorieën in cultuurbegrippen:

- 1. Cultuur in meest brede zin gaat over het gedrag dat wordt aangeleerd of overgenomen (socialisatie) van de groep waartoe men behoort. Volgens deze omschrijving kunnen ook dieren cultuur hebben en zelfs gedrag vertonen dat artistiek is (bv. de rondedans van bijen).*
- 2. Mensen onderscheiden zich van dieren door het intentioneel karakter van hun denken en doen. Dit vat de essentie van het antropologische cultuurbegrip. Voorbeelden van dit cultuurbegrip zijn menselijke gedragingen zoals het bewerken van akkers, het werken met beelden en geschreven en gesproken taal.*
- 3. Cultuur kan ook omschreven worden als een reflectie, reconstructie of interpretatie op/van dat menselijke denken en handelen. Filosofie, geschiedenis, sociologie, psychologie, kunst en literatuur vormen elk een eigen manier van reflecteren en interpreteren. Op dit proces legt 'Cultuur in de Spiegel' de nadruk.*
- 4. Tot slot kan cultuur strikt omschreven worden als kunst of eruditie, waarbij cultuur als een vorm van (hogere) beschaving wordt gezien. Dit is een meer elitair cultuurbegrip dat 'Cultuur in de Spiegel' uitdrukkelijk wil verruimen.*

Herinneringen zijn voortdurend in beweging. Doordat we steeds andere zaken waarnemen, moeten we onze herinneringen steeds opnieuw bijsturen, herinterpreteren en nieuwe betekenissen toekennen. Dat is een **COGNITIEF PROCES**, dat zich afspeelt in iedere persoon en zowel intellectuele, emotionele als esthetische aspecten omvat. Omwille van die cognitieve competenties zijn mensen in staat om de wereld anders voor te stellen dan hij is.

De focus verschuift daarmee van cultuur als uiting, object, productie of artefact naar cultuur als proces van **BETEKENISGEVING DOOR DE CULTUURPARTICIPANT**. Niet de compositie of het schilderij staat centraal, maar het individu dat componeert, uitvoert of luistert. Dat maakt dat de essentie van cultuur niet het schilderij aan de muur is, maar de indruk die het maakt op de museumbezoeker. Die indruk leidt tot de constructie van persoonlijke gedachten en denkkaders die ook altijd voor een stuk sociaal bepaald zijn.

Met deze visie op cultuur voert 'CULTUUR IN DE SPIEGEL' daarmee een krachtige argumentatie voor een **CONSTRUCTIVISTISCHE ONDERWIJSBENADERING**. De verschuiving van kennis naar kennisconstructie voltrekt zich met 'Cultuur in de Spiegel' ook in cultuureducatie. Kennis van of participatie aan cultuur staat niet langer centraal. Het gaat om het actief betekenis geven aan culturele kennis, creaties en ervaringen.

2.2 Culturele vaardigheden en media

Het proces van betekenisgeving gebeurt aan de hand van **VIER CULTURELE BASISVAARDIGHEDEN**: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Via het inzetten van deze vaardigheden bepalen mensen hoe ze met hun natuurlijke en sociale omgeving omgaan. We kunnen de vaardigheden als volgt omschrijven:

WAARNEMEN omvat zintuiglijke waarneming, maar ook de mentale ervaring of beleving van die zintuiglijke waarneming en het memoriseren en herkennen van wat waargenomen werd.

VERBEELDEN houdt het bewerken, veranderen of vormgeven van de werkelijkheid in. Verbeelding is het vermogen om iets nieuws te maken. Verbeelding kan een fysieke uitdrukking zijn (bv. een dans, een traan, een personage) of een tastbaar materieel product (bv. schilderij, een ge-

bouw), maar ook een idee (bv. een droombeeld, een utopie, een plan, een inleving). Creativiteit is een vorm van verbeelding.

CONCEPTUALISEREN is het benoemen, het duiden, het vormen van begrippen. Conceptualiseren houdt in dat iets concreets wordt omgezet in abstracte tekens en concepten. De werkelijkheid wordt gelabeld, omgezet in een taal. Dit kunnen woorden zijn, maar ook klanken, noten, letters of iconen, ... Ook het interpreteren, becommentariëren en waarderen valt onder deze culturele vaardigheid.

CULTURELE VAARDIGHEDEN	ACTIVITEITEN
WAARNEMEN	<p>ZINTUIGLIJKE WAARNEMING: zien, horen, ruiken, proeven, voelen (tastzin, evenwichtszin, ...).</p> <p>ERVARING/BELEVING VAN GERICHTE WAARNEMING: selecteren, kijken, observeren, luisteren, proeven, ruiken, tasten, opmerken (smaken, geluiden, ...), vaststellen, lokaliseren, ...</p> <p>MEMORISEREN EN HERKENNEN: onthouden, identificeren, herkennen of herinneringen oproepen, niet-herkennen, de vergelijking van waarneming met herinneringen...</p>
VERBEELDEN	<p>VERBEELDEN EN VERZINNEN: voorstellen, representeren, transformeren, manipuleren, plannen, inschatten, voorspellen, vooruit denken, hypothesen maken, verzinnen, inleven (identificeren met de ander), fantaseren, dromen, waanvoorstellingen maken, out-of-the-box denken, dimensioneel denken, verbinden, associaties maken, modelleren en herschalen (bv. van verbaal naar materieel, van mathematisch naar artistiek, ...), samenbrengen, ontwerpen, ...</p> <p>FYSISCHE UITDRUKKING / EXPRESSIE: zich uitdrukken (een persoonlijke overtuiging of mening), een gevoel weergeven, emoties tonen (bv. genot of afkeur), gedachten presenteren, zich inleven, spelen, doen alsof, ...</p> <p>CREËREN EN UITVOEREN MET MATERIALEN EN TECHNIEKEN: gebruiken van materiaal, toepassen van techniek, ontwikkelen, maken (bv. muziek of kunst), construeren, ...</p>
CONCEPT- VALISEREN	<p>BEGRIJPSMATIG BENOEMEN: omschrijven, beschrijven, formuleren, vertellen, praten over, bloggen, twitteren, ...</p> <p>DUIDEN EN WAARDEREN: interpreteren, becommentariëren, rechtvaardigen, debatteren, communiceren, ...</p>
ANALYSEREN	<p>ONTLEDEN EN ONDERZOEKEN: inzichtelijk maken, verklaren, noodzakelijke/feitelijke verbanden leggen, redeneren, modellen zoeken (analogieën en metaforen), testen, ontleden, hypothesen opstellen, ...</p> <p>AFTOETSEN EN VERKLAREN: checken, concluderen, beoordelen, empirisch onderzoeken (d.m.v. meting en experiment), ...</p>

ANALYSEREN Mensen ontdekken systemen of structuren in de werkelijkheid. Ze leggen wetmatigheden en patronen vast. Een analyse legt verbanden, beschrijft relaties, geeft context aan informatie. Ook het toetsen of testen van gegevens aan andere informatie, is een onderdeel van analyseren.

De tabel hieronder geeft enkele voorbeelden van activiteiten en van leeractiviteiten, om de culturele vaardigheden concreet te maken.

LEERACTIVITEITEN⁷

Zich oefenen in het aandachtig kijken naar een film, met oog voor beeldvoering, genre-elementen, ...
Aangeleerde elementen van een rondo herkennen bij het beluisteren van een stuk van Bach.

Gebruiken van nieuwsbeelden om reclame te maken voor een bepaald evenement.
Gebruiken van journalistiek materiaal om zich een beeld te vormen van een vreemde cultuur.
Omzetten van een niet-literaire tekst (bv. wettekst) in een gedicht.
Technisch tot uitvoering brengen van een (her)interpretatie van een bestaande dans.

Aanleren van de typische kenmerken van een bepaalde kunsthistorische periode.
Uitleggen waarom een bepaald beeld in een bepaalde context een satirisch karakter krijgt.
Debatteren over godsdienst.
Parallellen tussen kunstwerken verwoorden aan de hand van muzisch materiaal.

Verklaren waarom een bepaald schoonheidsideaal niet langer geldt.
Ontleden waarom een bepaald muziekstuk een bepaalde klankkleur heeft.
Verklaren hoe bepaalde schrijvers andere schrijvers hebben beïnvloed.
Aan de hand van het traceren van lijnen in de geschiedenis nadenken over de toekomst.

Daarnaast uit cultuur zich in iets materieels. Dit zijn de **CULTURELE MEDIA OF CULTUURDRAGERS**. Ze verwijzen naar de middelen of de materie waarin de culturele activiteit zich uit. Omdat de term ‘media’ gemakkelijk associaties oproept met communicatiemedia (audiovisuele media, sociale media, ...) verkiezen we de term cultuurdrager. Daaronder vallen ook communicatiemedia. Als we in de tekst spreken van ‘**CULTUURUITINGEN**’ bedoelen we een concrete cultuurdrager: een bepaalde tekst, gedachte, klank, maquette, ...

De dragers van cultuur zijn in vier groepen te verdelen: **HET LICHAAM, GEBRUIKSVOORWERPEN, TAAL EN GRAFISCHE TEKENS**.

CULTUURDRAGERS	OMSCHRIJVING	CONCRETE VOORBEELDEN VAN CULTUURDRAGERS, CULTURELE MEDIA OF CULTUURUITINGEN
LICHAAM	Cultuur is altijd belichaamd. Zonder het menselijke lichaam en het menselijk brein kan immers geen betekenis worden gegeven aan wat ons omringt.	gedachte gezichtsuitdrukking rituelen beweging klank ...
(GEBRUIKS) VOORWERPEN	Door middel van voorwerpen worden de beperkte mogelijkheden van ons lichaam uitgebreid en kunnen we zaken in materie vastleggen.	doeken kledingstukken gerechten maquettes spiegel ...
TAAL	Taal omvat alle cultuurdragers waarmee het denken in talige begrippen wordt omgezet.	gesproken taal geschreven taal (literair of niet literair) beeldtaal, doventaal, jongerentaal notenleer verkeerscode wetenschappelijk jargon lyriek
GRAFISCHE TEKENS	Alle manieren om concrete en abstracte beelden (bv. symbolen) te tonen, op te slaan, door te geven.	noten letters tekeningen schilderijen schema's vlaggen landkaarten ...

Deze indeling van cultuurdragers kent een **OVEREENKOMST** met de eerdere indeling van culturele vaardigheden: waarnemen is niet mogelijk zonder het lichaam, verbeelden in de zin van 'iets maken' veronderstelt veelal een voorwerp, conceptualiseren is niet mogelijk zonder een taal en het analyseren kan zich moeilijk ontwikkelen zonder grafische tekens.

Merk ook op dat deze indeling **NIET** samen spoort met de klassieke indeling van de **ARTISTIEKE OF MUZISCHE DISCIPLINES** (woord, beeld, dans, muziek, ...). Cultuureducatie beperkt zich dan ook nadrukkelijk niet tot de muzische domeinen.

2.3 Cultuureducatie als cultureel (zelf)bewustzijn

Een cultuurbegrip dat cultuur opvat als het vormen van betekenis, maakt in zekere zin van iedere onderwijsactiviteit cultuureducatie. Alle vakken en leergebieden maken immers gebruik van de vernoemde culturele vaardigheden en cultuurdragers. Onderwijs is steeds een intentionele activiteit en dus steeds onderwijs "IN" cultuur. Toch is niet alle onderwijs cultuureducatie.

Om het verschil duidelijk te maken, onderscheidt de theorie **TWEE ORDES** van leren. Op een eerste niveau gaat het om de ontwikkeling van het denken van de leerlingen: het groeien in de culturele basisvaardigheden, het ontwikkelen, vormgeven, gebruiken, verdiepen van cultuurdragers, kortom, het groeien in het **GEVEN VAN BETEKENIS** aan de werkelijkheid.

Het tweede niveau is echter fundamenteler. Volgens 'Cultuur in de Spiegel' is de essentie van cultuureducatie onderwijs 'OVER' cultuur. Cultuureducatie gaan om het aanscherpen van culturele **METACOGNITIE** of het vormen van **CULTUREEL (ZELF)BEWUSTZIJN**: het bewust worden van de eigen cultuur en die van anderen. Cultuureducatie houdt dus steeds een **REFLECTIE** op cultuur in.

Leerlingen leren op dit tweede niveau niet zozeer om waar te nemen, te verbeelden, te conceptualiseren of te analyseren, maar om via die vaardigheden grip te krijgen op cultuur. Ze krijgen inzicht in hoe ze zelf en hoe anderen betekenis geven aan de wereld. Ze zoeken antwoorden op vragen als: waarom geven mensen verschillende betekenissen aan cultuuruitingen? Welke verschillen zijn er tussen mensen en samenle-

vingen? Wat vertelt kunst of erfgoed ons over onszelf, de ander, de samenleving? Door een metaperspectief in te nemen, geven de leerlingen duiding aan hun eigen denken en doen en dat van anderen. Zo groeit het begrip van de persoonlijke en collectieve cultuur.

Cultuureducatie houdt leerlingen dus steeds een **SPIEGEL** voor. Door te kijken in die spiegel ontwikkelen leerlingen hun eigen culturele interesses, voorkeuren, argumentaties, ... en vormen een eigen **CULTURELE IDENTITEIT**. Deze zoektocht helpt hen om een passende plek in de **SAMENLEVING** in te nemen. Xenofobie of racisme kan het gevolg zijn van onvoldoende cultureel bewustzijn. Cultureel zelfbewustzijn leidt tot verhoogde culturele empathie, één van de meest genoemde effecten van cultuureducatie. Door sterker bewust te worden van hun eigen cultuur, verhogen mensen hun vermogen zich in te leven in de gevoelens, gedachten en gedragingen van leden van groepen met andere culturen. Hun mentale flexibiliteit neemt bij iedere culturele confrontatie toe.

DOOR STERKER BEWUST
TE WORDEN VAN HUN
EIGEN CULTUUR,
VERHOGEN MENSEN
HUN VERMOGEN
ZICH IN TE LEVEN
IN DE GEVOELENS, GEDACHTEN
EN GEDRAGINGEN VAN
LEDEN VAN GROEPEN
MET ANDERE CULTUREN.

2.4 Samengevat

De 'Cultuur in de Spiegel'-theorie is een theorie die een antwoord biedt op de vragen: *wat is cultuur? Wat is cultuureducatie? Wat is het doel ervan? En wat stimuleert cultureel bewustzijn?* Daarvoor baseert de theorie zich op inzichten uit de ontwikkelingspsychologie en cognitiewetenschappen (o.a. Donald, 1991, 2006). Vertrekpunt is de vaststelling dat cultuur niet zozeer een verzameling van objecten en artefacten is, maar een cognitief proces van betekenisgeving. Dat proces van betekenisgeving gebeurt door middel van vier zogenaamde culturele basisvaardigheden (van concreet naar abstract): waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Cultuur uit zich echter niet alleen in die vaardigheden zelf; in vele gevallen krijgt cultuur ook een waarneembare, zelfs tastbare vorm. De culturele media of cultuurdragers die daarvoor nodig zijn clustert de theorie tot vier types: lichaam, voorwerpen, taal en grafische tekens. Met de culturele vaardigheden en de dragers geven mensen betekenis aan hun steeds veranderende omgeving.

Zowat alle onderwijs gaat om het trainen van die culturele vaardigheden en om het leren hanteren van uiteenlopende cultuurdragers. In die optiek is cultuur iets wat per definitie in alle vakken aanwezig is. Cultuureducatie heeft echter een meer specifiek en fundamenteel doel. De essentie van cultuureducatie is net inzicht krijgen in de manier waarop mensen betekenis geven, dit kan door op die menselijke cultuur te reflecteren. Dit maakt dat cultuureducatie niet alleen om culturele vaardigheden en media draait, maar die vaardigheden en media net gaat inzetten om een beter besef te krijgen van het eigen proces van betekenisgeving, de eigen cultuur dus (en die van anderen). Cultuureducatie is dus educatie 'over' cultuur. Dat proces van reflecteren over cultuur leidt tot een sterker cultureel bewustzijn, individueel en collectief. Niet in elk vak is er evenveel plaats voor een dergelijk reflectief proces. Integendeel, het onderwijs maakt vaak amper tijd om stil te staan, afstand te nemen en de menselijke cultuur te overdenken.





LEER } PROFESSIONELE
GEMEENSCHAPPEN

3.1 Knelpunten in de praktijk⁸

Met cultuureducatie werken aan een cultureel bewustzijn blijkt in de **PRAKTIJK MOEILIJK** te realiseren. Vlaanderen en Nederland kennen, zo toont onderzoek aan, op dat vlak een versnipperd landschap waarin culturele inhouden veelal beperkt blijven tot één of enkele disciplines, vakken of leraren.

Ook in de geïntegreerde Vlaamse **LERARENOPLEIDINGEN** loopt de verbinding tussen culturele issues en andere leerdomeinen moeizaam (Alaerts, Hinnikint, Stijnen & Vanesser, 2012). Het probleem in de opleiding basisonderwijs verschilt daarbij van de situatie in de opleiding secundair onderwijs. De lerarenopleiding voor het **BASISONDERWIJS** maakt voldoende ruimte voor het creëren en ervaren van cultuur, maar dit gebeurt vaak los van een inhoudelijke duiding. Daardoor verloopt de transfer van het muzische domein naar andere leergebieden moeilijk. Binnen de opleiding voor leraar **SECUNDAIR ONDERWIJS** ligt de nadruk sterk op het vakinhoudelijke, maar wordt – buiten de kunstvakken - minder aandacht besteed aan het muzisch-creatieve.

In beide opleidingen stellen we ook vast dat culturele **DOELSTELLINGEN** vaak **WEINIG AMBITIEUS** zijn, wat resulteert in een beperkt leerrendement (cf. onder andere Harland, Kinder, Lord, Stott, Schagen, Haynes, Cusworth, White, Paola, 2000). Niet zelden beperken culturele activiteiten zich tot een associatief interpreteren van cultuuruitingen. Omgaan met cultuur blijft bijgevolg beperkt tot favoritisme: het al dan niet aangenaam vinden van cultuuruitingen op basis van de directe, eigen associaties en herinneringen. Nochtans kan er bij leraren in opleiding evenzeer naar een expressieve of interpretatieve oordeelstructuur worden gestreefd: de uitdrukingskracht en verschillende interpretaties van cultuur kunnen daarbij aan bod komen.⁹

DE LERARENOPLEIDING VOOR HET BASISONDERWIJS
MAAKT VOLDOENDE RUIMTE VOOR HET CREËREN
EN ERVAREN VAN CULTUUR,
MAAR DIT GEBEURT VAAK LOS VAN
EEN INHOUDELIJKE DUIDING.

Een van de verklaringsgronden voor de weinig ambitieuze opstelling is de gangbare visie op cultuureducatie. Kunstvakken en muzisch werken worden als aparte, geïsoleerde vakken of domeinen beschouwd. Lerarenopleiders zien de meerwaarde van cultuureducatie als vakoverschrijdende en geïntegreerde onderwijsbenadering onvoldoende in. Daardoor voelen heel wat docenten en leraren (in opleiding) zich weinig betrokken en **ONVOLDOENDE COMPETENT** in het werken aan cultuureducatie. Het wordt ervaren als iets 'extra'.

3.2 Professionele leergemeenschappen: sleutel tot onderwijsvernieuwing?

Om meer didactische knowhow en een onderbouwde visie op cultuureducatie in de lerarenopleiding te faciliteren, stelden we in vier lerarenopleidingen **PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAPPEN** van docenten en studenten samen. Volgens onderzoekers zoals Pieters & de Vries (2005) en Verbiest (2012) functioneren plg'en immers als een zeer effectief instrument tot onderwijsvernieuwing.

Het fenomeen van de leergemeenschappen vond zijn **OORSPRONG** in het bedrijfsleven. In de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw experimenteerden vooral Amerikaanse bedrijven met nieuwe samenwerkingsstructuren van professionals om grondige en duurzame veranderingsprocessen op gang te brengen (Hord 2003). Het voorbije decennium werd de techniek van de plg'en ook toegepast bij leerkrachten. Onderwijsexperimenten met verschillende varianten van plg'en resulteerden in een ruime kennis over de succesfactoren.

Een eensluidende **DEFINITIE** geven van een plg blijft moeilijk, zo niet onmogelijk (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). Afhankelijk van de precieze context, doelstellingen en werking kunnen omschrijvingen verschillen. In dit onderzoek werd de omschrijving van Pieters en de Vries (2005, p. 21) gehanteerd. Zij definiëren een plg als: 'een informeel dan wel formeel georganiseerde groep mensen werkzaam in hetzelfde domein, die een belang of hartstocht delen ..., en vanuit optimalisatievraagstukken of innovatiedoelen gezamenlijke activiteiten ondernemen om dat wat zij doen te verbeteren of te veranderen.' Om dit te specificeren gaat Verbiest (2012) in op de drie kernkwaliteiten:

- 1 In eerste instantie zijn de leden van een plg **PROFESSIONALS**. Ze laten zich dus leiden door een professionele attitude. Hierin schuilt al een verschil met de werking van zogenaamde Communities of Practice (CoP's), wat een verwant model is van een lerende gemeenschap weliswaar ook voor niet-professionals (Wenger, 2000). In een schoolcontext impliceert de professionele attitude binnen een plg dat de betrokkenen (leerkrachten, docenten, directies, ...) gericht zijn op de belangen van de leerlingen, zich laten leiden door specifieke vakkennis en hun handelen toetsen aan geaccepteerde vakdidactische en pedagogische inzichten.
- 2 Daarnaast veronderstelt een plg dat de leden gericht zijn op **LEREN** - of ruimer: verandingsprocessen. Dit betekent dat ze niet berusten in hun bestaande school- of klaspraktijk. Ze stellen zich onderzoekend op in hun handelen, dragen bij aan de kennisbasis van de plg en proberen nieuwe oplossingen uit. Initiatief en engagement zijn belangrijke voorwaarden.
- 3 Tot slot streven de leden in een **GEMEENSCHAP** naar een collectief leerproces en een verbetering van de gemeenschappelijke praktijk. Een plg creëert met andere woorden een cultuur om samen van en met elkaar te leren en te werken. Dit veronderstelt dat actief wordt geïnvesteerd in kwaliteitsvolle interactie, open communicatie en wederzijds vertrouwen.

3.3 Opzet van het praktijkonderzoek

Binnen het School of Education-project 'Samen Cultureel Content' werden op **DRIE NIVEAUS PLC'EN** gevormd. Er was een 'centrale plg,' of het projectteam, van vijf docenten en één universitair onderzoeker (VUB/HIVA-KULeuven). Doel van deze plg was de coördinatie van het onderzoek: de andere plg'en voor te bereiden, te begeleiden en te evalueren. Op een tweede niveau stelde iedere projectmedewerker een docenten-plg in zijn eigen lerarenopleiding samen. UC Leuven-Limburg (voormalig KHLeuven en Groep T), Odisee en Vives waren de participerende opleidingen. Vervolgens zette het projectteam in elke deelnemende lerarenopleiding één plg met studenten op. Zowel de docenten-plg'en als de studenten-plg'en bestonden uit vijf tot acht leden. In het totaal namen 27 docenten¹⁰ en 53 studenten¹¹ uit verschillende disciplines deel, waaronder wiskunde, religie, vreemde talen, geschiedenis, muziek, beeldende kunsten en onderwijskunde¹². De drie onderwijsniveaus (kleuter, lager en secundair) waren daarbij vertegenwoordigd. Alle plg'en kwamen in de loop van een jaar vijf à zes keer samen.



Foto centrale plg zonder Lode Vermeersch en Wim Lauwers.
Vlnr: Katrien Goossens, Leen Alaerts, Kim Tintel, Koen Crul, Lysbeth Jans.

De **EFFECTIVITEIT** van de plg'en werd na afloop van het traject gemeten. Zowel de studenten-plg'en als de docenten-plg'en bespraken hun vorderingen inzake cultuureducatie in een afsluitend focusgesprek: samen evalueerden de lerarenopleiders en leraren in opleiding in hoeverre ze zich (meer) bekwaam voelden om cultuur en creativiteit te integreren in hun eigen vakken en opleidingsonderdelen en/of hun visie op cultuureducatie gestalte te geven. De doeltreffendheid van de plg als professionaliseringstechniek werd verschillend geëvalueerd in de docenten- en studenten-plg. De 34 participerende lerarenopleiders bespraken de effectiviteit van de plg-werking in semigestructureerde interviews. De studenten gaven hun verwachtingen t.a.v. van de plg en de realisatie daarvan weer in een enquête.

Zowel in de interviews als in de enquête werden ook de volgende **VIJF CRITERIA** voor het goed functioneren van plg'en getoetst: (1) ondersteunende voorwaarden, (2) gedeelde waarden en visie, (3) gedeelde praktijk, (4) gedeeld leiderschap en (5) collaboratief leren. Deze criteria werden vooraf geëxpliciteerd aan de deelnemers en zijn ontleend aan Huffman & Hipp (2003). De rest van dit hoofdstuk is gestructureerd volgens deze vijf criteria. Telkens wordt het theoretisch uitgangspunt, de opzet in ons onderzoek en een evaluatie besproken.

3.4 Ondersteunende voorwaarden: organisatie en structuur

Belangrijk voor de werking van een plg is dat de deelnemers voldoende tijd hebben om zich te engageren. Ook mentale ruimte is cruciaal. De deelnemers moeten zich gewaardeerd voelen en het belang van hun eigen werk inzien. Een positieve houding is een *conditio sine qua non* (DuFour 2004; Hord 2004; Huffman & Hipp 2003). Daarom kozen we er voor om deelname aan de **PLG'EN VOOR DOCENTEN** niet verplicht te maken. Wie deelnam, deed dat uit intrinsieke motivatie. Hoewel volgens de onderzoeksliteratuur plg'en vaak een samenwerking zijn tussen leidinggevend en hun ondergeschikten had dit onderzoek geen top-down karakter (Hord 1997; O'Keeffe 2012). Opleidingsverantwoordelijken werden op de hoogte gebracht, maar namen niet deel en hadden geen normerende rol. Deze keuze bleek succesvol. De plg'en leidden tot diepgaande, betrokken en kritische gesprekken onder gelijkgestemde lerarenopleiders. De uitval was vrijwel nihil. De keuze voor vrijwilligheid zorgde er wellicht voor dat docenten zonder culturele interesses ondervertegenwoordigd waren.

Bij de **STUDENTEN-PLG'EN** verschilde het structureel kader van opleiding tot opleiding, maar in iedere opleiding werd de plg-werking gekoppeld aan één opleidingsonderdeel. In sommige opleidingen was het traject onderdeel van de bachelorproef of het eindwerk, bij andere een deel van stage. Soms maakte het traject ook deel uit van een lessenreeks. In de meeste gevallen kozen de studenten evenwel vrijwillig om deel uit te maken van de plg, maar niet altijd. De plg maakte wel steeds deel uit van hun opleidingsprogramma. De studenten-plg'en waren dus geen bijkomend engagement.

Een duidelijk **ORGANISATORISCH KADER** is noodzakelijk voor een plg, zo beklemtoont de literatuur (Huffman & Hipp 2003). Daarom tekende de centrale plg zowel voor de docenten-plg'en als studenten-plg'en een vergelijkbaar traject:

- In de eerste twee sessies werkte de groep aan gedeelde visie en waarden. De deelnemers gingen in op vragen als: wat is cultuureducatie? Wat is er de meerwaarde van? Hoe kwalitatief integreren? Ze bediscussieerden theoretische inzichten en koppelden deze aan eigen ervaringen. Docenten en studenten wisselden eigen lessen, begeleidingstechnieken, reflectiemethodes, creatieve werkvormen en culturele initiatieven uit. O.a. de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel (zie hoofdstuk 2) en het didactisch ontwerp kader (zie hoofdstuk 4) kwamen aan bod.

- Vervolgens ontwikkelden de docenten en studenten lessen voor de eigen vakken en opleidingsonderdelen. Sommige deelnemers werkten daarbij in tandems, anderen individueel onder begeleiding van de centrale plg.
- Tussentijds volgden de plg-deelnemers een workshop. Sommige plg'en werkten meer muzisch, terwijl andere zich met de workshop bekwamen in filosoferen met kinderen, creatieve werkvormen of in Visible Thinking (cf. Ritchhart, Church, Morrison 2011).
- Tijdens de laatste twee sessies bespraken de docenten en studenten elkaars cultuurlessen. De plg evalueerde de lesideeën en uitgevoerde lessen. Deelnemers wisselden suggesties en bedenkingen uit en de voorbeelden werden aan het theoretisch-didactisch kader gekoppeld, met het oog op het bijstellen van zowel de lessen als het ontwerp kader.

Zowel studenten als docenten evalueerden het structurele kader en de opzet van de plg'en positief. Hoewel zowel uit de interviews als uit de enquête bleek dat sommigen het ritme en de timing soms als intensief ervoeren, omschreven ze de leergemeenschap als 'veilig', 'inspirerend', 'rustig', 'comfortabel' en 'positief stresserend'. Een grote meerderheid van de docenten was vragende partij om de werking in de toekomst verder te zetten en voor andere thema's een vergelijkbare werking op te zetten. Een sterke communicatie met leidinggevend en een resultaatgerichte aanpak waarbij bijvoorbeeld een leerlijn cultuureducatie verbonden kan worden aan de stage, zou de betrokkenheid van het opleidingsbeleid nog kunnen versterken.

3.5 Gedeelde waarden en visie: didactisch ontwerp kader

Een tweede criterium voor het welslagen van een plg is het ontwikkelen van gedeelde waarden en visie. De leden bepalen samen hun principes, doelen en aanpak. Belangrijk is dat dit op basis van gelijkheid gebeurt. Een eenzijdige overdracht van visie door het beleid of de (bege)leider staat haaks op de idee van een plg (Dufour & Eaker 1998; Hord 1997). Dit impliceert een **VRAAGGESTUURDE AANPAK**: de professionals nemen noden waar en proberen hiervoor zelf oplossingen te zoeken.

Ons praktijkonderzoek week hier enigszins af van de theorie. Omwille van de beperkte tijd en omdat de integratie van cultuureducatie een theoretisch-didactische onderbouwing behoeft, ontwierp de centrale plg een **ONTWERPKADER** voor de plg'en in de opleidingen. De docenten en studenten bediscussieerden het ontwerp kader, gingen ermee aan de slag en evalueerden het, maar ontwikkelden niet volledig onafhankelijk een eigen visie. Hoofdstuk 4 beschrijft en evalueert het didactisch ontwerp kader.

3.6 Gedeelde praktijk: meer dan theorie

Een gedeelde praktijk is een derde voorwaarde voor het welslagen van een plg. Om deelnemers gemotiveerd samen te laten werken, moeten ze een gemeenschappelijke interesse, vergelijkbare opdracht, complementaire taak of gezamenlijke verantwoordelijkheid hebben. Ze moeten het gevoel hebben samen aan iets te werken. In dit praktijkonderzoek stimuleerden we dit door het ontwerpen van eigen lessen en de vorming van tandems van telkens twee docenten of studenten met diverse achtergronden. De lesontwerpen werden kritisch besproken in de plg'en (DuFour 2004). Zowel bij docenten als studenten werd benadrukt dat experiment primeerde op resultaat. Hoewel de studenten geëvalueerd werden, werd zo veel mogelijk ruimte om te falen ingebouwd door de sneuvelontwerpen niet te verrekenen in de eindevaluatie. Een grote meerderheid van de studenten bevestigden in de enquête ook dat ze ruimte kregen om fouten te maken.

Uit de interviews en enquêtes bleek dat de koppeling aan de praktijk een grote meerwaarde had: *'Het eigen experiment en het samen ontwerpen vond ik het sterkste stuk in het traject. Zelf iets opzetten, iets doen, actie. Dan wordt het concreet... Zo wordt het kader duidelijk. De toelichting bij aanvang bleef niet hangen bij mij. Cultuur in de Spiegel omvat te veel verschillende ideeën en aspecten. (...) Pas op het einde valt de puzzel in elkaar. Dan blijkt hoe alle voorbeelden toch binnen het kader passen.'* DOCENT AARDRIJKSKUNDE, UC LEUVEN-LIMBURG

Het ontwerpen maakte het plg-overleg en het theoretisch-didactisch kader **CONCREET EN MEER TASTBAAR** voor de deelnemers. Bovendien stimuleerde de resultaatsverplichting het engagement. Opvallend genoeg vielen ook de interdisciplinaire tandems erg in de smaak. Het uitbreken uit het eigen vakgebied werd niet gezien als drempel. Een aantal docenten hoopte, omwille van de aanvullende expertise, in de toekomst de samenwerking verder te zetten. Ook vonden de meeste deelnemers het terugkoppelen van de lesontwerpen in de plg'en leerzaam.

De keerzijde van dit verhaal is dat nogal wat participerende docenten en studenten aanhaalden dat ze het theoretisch-didactisch ontwerp kader **NIET ZONDER ONDERSTEUNING** hadden kunnen vertalen naar de praktijk. Om het ontwerp kader te integreren in de eigen vakcontext zijn meer oefenkansen, ontwerp sessies en praktijkvoorbeelden noodzakelijk. Een intens(er) begeleidingstraject om cultuureducatie in de breedte van de opleiding te integreren lijkt dus een must.

3.7 Collaboratief leren: 'intentional disruption'

Het doel van een plg is samen iets te leren en deze nieuwe kennis samen toe te passen. De deelnemers wisselen niet enkel ideeën uit, maar **BEVRAGEN** ook elkaars praktijk. Hierin onderscheiden plg'en zich van andere werkgroepen die eerder de bedoeling hebben te inspireren en complementair te plannen.

In zijn boek *The Wisdom of Crowds* argumenteert Suriowiecki (2004) dat collaboratief leren niet vanzelf efficiënt is. Elke intense samenwerking kan ook negatieve effecten hebben, zoals versnippering van verantwoordelijkheid, sociaal 'gelanterfanter', meelifers, praatbarakken en de-individualisering (Katz, Early & Jaafar 2009). Om dat te vermijden is een belangrijke premisse dat in een plg een diversiteit aan onafhankelijke meningen kan bestaan en dat andere meningen als een verrijking worden erkend. Het nastreven van een consensus, zoals het aanmaken en uittesten van één didactisch ontwerp kader, mag niet inhouden dat deelnemers zich minder onafhankelijk opstellen. Uit afwijkende meningen kan natuurlijk wel veel discussie voortvloeien en die discussie mag niet eindeloos worden. Katz (2013) gebruikt voor de wederzijdse kritische houding onder plg-deelnemers het begrip '**INTENTIONAL DISRUPTION**' ofwel doelgerichte verstoring. Vanzelfsprekend vereist dat wederzijds vertrouwen en persoonlijke veiligheid.

In het praktijkonderzoek pasten we **DIVERSE METHODIEKEN** toe om die 'intentional disruption' toe te laten en zelfs te stimuleren. Via de techniek van 'de denkhoeden' van De Bono (1999) konden de docenten en studenten elkaars werk en het ontwerp kader vanuit verschillende perspectieven bevragen. De perspectiefwissel, waarbij mensen zich in een andere situatie, actor of context verplaatsen, was ook een veelgebruikte methodiek. De denkroutine de Chalk talk van de Visible Thinking-aanpak gebruikten we als brainstormtechniek. De deelnemers schreven daarbij in stilte hun ideeën neer op grote flappen en daarna reageerden ze met verschillende kleuren op elkaars schrijfsels. De samenkomsten werden verder nog verrijkt door beeldrijke citaten, ludieke ontwerp opdrachten, brainstormoefeningen, placemats, coöperatieve werkvormen, korte presentaties en (soms te veel) theorie. Deze vorm van collaboratief leren ervoeren de betrokkenen erg leerrijk.

De docenten haalden aan dat de plg 'de collegialiteit bevorderde', 'het samenwerkend leren stimuleerde' en 'ruimte gaf aan verschillende meningen en karakters.' Enkele bedenkingen uit de interviews die we achteraf van de docenten afnamen:

'De sessies waren altijd te kort. Dat toont aan dat we elkaar veel te zeggen hadden.'

ONDERWIJSKUNDIGE, UC LEUVEN-LIMBURG

'Informeel leren werkt voor mij goed. Ik vond het een meerwaarde dat we 's avonds en bij mensen thuis werkten en niet op school. Dit maakte de sfeer lossier. Zo werd het iets waar ik voor gekozen heb. Het was iets dat ik voor mezelf deed, geen verplichting. De sfeer was goed.'

DOCENT AARDRIJKSKUNDE, UC LEUVEN-LIMBURG

'Maar het is net goed voor je professionele ontwikkeling dat je tegengesproken wordt. Tegenspraak leidt vaak tot dieper inzicht... We moeten eigenlijk allemaal meer linken leggen naar andere vakken. Studenten appreciëren dat zelf ook enorm.' DOCENT WISKUNDE, ODISEE

De samenwerking in de plg was voor de studenten niet de eerste en enige kans om met elkaar samen te werken. **DE STUDENTEN** deden dit ook al in andere opleidingsonderdelen. Ze bespraken ook al in coachingsessies, inter- en supervisies kritisch hun ervaringen. De plg was voor hen dus geen unieke context. Toch was het voor hen zeer duidelijk dat het collaboratief leren in dit traject werd gestimuleerd. Vooral de 'intentional disruption' werd sterk benadrukt door de begeleiders. Alle studenten haalden in de enquête aan dat ze uitgebreid de kans kregen om inzichten rond cultuureducatie en het werk van hun medestudenten kritisch in vraag te stellen. Ze evalueerden deze **VORM VAN LEREN DAN OOK ALS POSITIEF**. In de enquête haalde vaak meer dan 90% van de studenten aan dat ze 'veel geleerd hadden van hun medestudenten', dat 'de praktijkvoorbeelden van hun medestudenten hen inspireerden,' dat ze 'zich gewaardeerd voelden door hun medestudenten' en dat ze de 'opmerkingen en tips van medestudenten verrijkend vonden.'

Vooral de **DIVERSITEIT** in kennis, interesses en onderwijsvakken ervoeren ze als een verrijking: 94,3% evalueerde dit positief. Uit de enquête kwam ook naar voor dat de verschillende visies of meningen ook niet of nauwelijks voor conflicten zorgden. Het was in de praktijk vaak mooi om zien hoe studenten in uiteenlopende vakken en thema's mogelijkheden zagen om cultureel te werken: talstelsels, domesticatie van dieren, Afrikaanse maskers, ontdekking van de gloeilamp... vormen uitgangspunten voor culturele lessen. Ook in het open gedeelte van de enquête omschreven studenten 'het leren van elkaars ideeën door gespreksvormen' als het sterkste punt van de plg. Zo haalde een BASO-student van UCLL aan: *'We konden uitwisselen met medestudenten die vaak heel andere vakken hebben. Door te vergelijken en hun kijk op de zaak te weten, konden we onze eigen blik verruimen en kregen we vaak een andere insteek voor opdrachten.'*

Het viel de begeleiders van de studenten-plg'en verder ook op dat studenten het collaboratief werken na enkele sessies automatisch inbouwden. Regelmatig namen de studenten zelf de plg in handen door actief over elkaars ontwerp na te denken en te reageren zonder tussenkomst van de begeleider. Voorbeelden van lesideeën die minder cultuureducatief waren, werden via een onderwijsleergesprek omgevormd tot cultuur-educatieve lessen. Het vertrouwde gezicht van de docent, de opstelling van het klaslokaal (kring of U - vorm), de vele mogelijkheden tot inbreng kwamen de collaboratieve werksfeer ten goede. Deze sfeer waardeerden de studenten sterk. Hoewel de sessies vaak extra contacturen waren, vond een grote meerderheid de plg-werking een meerwaarde.

3.8 Ondersteunend en gedeeld leiderschap

Een plg mag dan een zelfsturende groep zijn, zonder een zekere vorm van begeleiding kan de groep stuurloos worden. De begeleider in een plg heeft echter geen hiërarchische, maar een coachende functie. Zijn taak bestaat erin **MOGELIJKHEDEN TE CREËREN** (Fullan 2002). De leider heeft dus geen formele rol, maar vervult verschillende functies of diensten voor de plg-leden. Hij luistert en speelt in op vragen van de groep. Zijn taak is dus ook afhankelijk van de groep en de persoonlijkheden van de deelnemers. Een plg veronderstelt daarmee een hoog niveau van leiderschap, wat volgens veel literatuur ook een mogelijke valkuil is (Huffman & Hipp 2003; Katzenmeyer & Moller 2011). In ons onderzoek stelden de begeleiders stelden de plg'en samen, planden de samenkomsten, bereidden de sessies voor en zorgden voor verslaggeving. Ze zorgden ook voor individuele coaching. Soms was dit niet meer dan samen brainstormen in functie van de lesontwerpen, in andere gevallen ontwikkelden de begeleiders mee materialen. In een beperkt aantal gevallen begeleidde de begeleiders ook mee de uitvoering van de lessen.

Vanzelfsprekend verschilde de relatie tussen de begeleider en zijn collega-docenten en de relatie tussen de docent en de **STUDENTEN**. Hiërarchie vermijden was in de studenten-plg'en niet evident. Toch haalden bijna alle studenten aan dat de begeleider zich *meer gelijkwaardig gedroeg* en dat ze *zelf meer verantwoordelijkheid kregen* dan tijdens andere lessen. Een meerderheid *voelde zich gesteund* door de begeleider, *vond diens input bruikbaar voor het ontwerpen*, *voelde zich gewaardeerd* door de coach, ervoer de sessies als *goed voorbereid* en beoordeelde de *leeractiviteiten als gepast voor de beoogde doelstellingen*.

Ook nagenoeg alle **DOCENTEN** toonden zich achteraf dankbaar voor de ondersteuning en coaching, vooral zij die daar intensief gebruik van hadden gemaakt. De meerderheid van de deelnemers bestempelde vooral de ruimte om fouten te maken, het ontbreken van hiërarchie en het enthousiasme van de begeleiders als stimulerend. Voor veel van de geïnterviewde docenten was de eigen verantwoordelijkheid in een plg een meerwaarde. Daartegenover ervoer ook een aanzienlijk deel van de docenten dat ze zelf niet eindverantwoordelijk waren als geruststellend. Belangrijk is dus in een plg voldoende verantwoordelijkheid te geven, maar er ook voor te zorgen dat er voldoende gedeelde verantwoordelijkheid is van voorbereiding tot rapportering.

Een docent opvoedkunde aan de UC Leuven-Limburg omschreef een goede leider als volgt: *'Voor mij is een goede leider iemand die inhoudelijk veel weet, op de hoogte is en kan inspireren. Het mag niet enkel een organisator of een manager zijn. Een leider moet het geheel in gang zetten. Soms werk overnemen. Concrete taken geven en vertrouwen geven.'*

3.9 Samenvatting en conclusies

Professionele leergemeenschappen komen in ons participatief onderzoek naar voor als een succesvolle techniek om vernieuwingen en leerprocessen te faciliteren. Zowel het welbevinden als het leerrendement worden door docenten en studenten als positief geëvalueerd. Een docent opvoedkunde aan de UC Leuven-Limburg haalde aan: *'Dit soort professionalisering werkt op langere termijn. Na een nascholing zit je alleen thuis en valt het stil omdat je geen tijd hebt. Hier bogen we ons samen over een probleem en kregen we ondersteuning om te vernieuwen.'* Een student baso aan Odisee schreef: *'Ik ben er van overtuigd dat je soms beter leert van en met elkaar. Ik denk dat deze vorm van samenkomen dan ook zinvol kan zijn voor andere onderwerpen of thema's.'*

De door de betrokkenen vastgestelde effectiviteit moeten we echter ook durven nuanceren vanuit de volgende vaststelling. Uit de enquête bij studenten is af te leiden dat de plg'en in UC Leuven-Limburg (zowel Groep T als KHLeuven) sterker collaboratief werkten dan in Vives en Odisee. In die eerste twee opleidingen scoorden de plg'en op de meeste criteria hoger. Opmerkelijk is echter dat de verwerving van het didactisch kader in UC Leuven-Limburg lager scoort. De Leuvense studenten duiden vaker aan dat ze bepaalde componenten van het didactisch kader niet zelfstandig konden toepassen. Ze geven echter meer dan de anderen aan dat ze zich mede-eigenaar voelden van de ideeën uit het kader. Waren de

'IK BEN ER VAN
OVERTUIGD
DAT JE SOMS
BETER LEERT
VAN EN MET
ELKAAR.
IK DENK DAT
DEZE VORM VAN
SAMENKOMEN
DAN OOK
ZINVOL KAN
ZIJN VOOR
ANDERE
ONDERWERPEN
OF THEMA'S.

studenten in UC Leuven-Limburg eerlijker dan de anderen? Of bevestigt deze vaststelling dat vertrekken van een reeds uitgewerkt didactisch kader haaks staat op een gedeelde visie en waarden? Daar waar studenten sterker collaboratief werkten, weken ze meer af van het kader of pikten er enkele aspecten uit. Daaruit kunnen we voorzichtig besluiten dat plg'en zich in mindere mate lenen voor het eigen maken van vooraf bepaalde inhouden.

Ook moeten we stellen dat het niet vanzelfsprekend is om een effectieve plg-werking uit te bouwen. Een plg mag geen vrijblijvend onderonsje worden of een droge gegevensdeling. Plg'en als lerende contexten vergt daarom heel wat inzet en knowhow van de deelnemers en de begeleider. De plg'en waren voor vele deelnemers zowat synoniem voor een veeleisend proces. Voor de begeleider is het evenmin vanzelfsprekend om de juiste ondersteunende voorwaarden te creëren. Hoewel een professionele leergemeenschap als een zelfsturende organisatievorm kan worden gezien, vergt deze manier van leren heel wat planning, structuur, methodisch-didactische en theoretische onderbouw.

Samengevat, evalueerden de deelnemers vooral de gedeelde praktijk en het collaboratief leren als bijzonder positief. Het samen experimenteren, het zelf ontwerpen, de ruimte om te falen, de uitwisseling van ideeën verhoogden aanzienlijk het engagement van de deelnemers. Ook het leren van, aan en met elkaar, willen we als één van de kernkwaliteiten van een plg benadrukken. Het feit dat collega's en studenten vanuit een open houding samen op zoek gingen naar een sterkere geïntegreerde cultuureducatie zorgde voor een veilig leerklimaat waarin weinig psychologische drempels het leren belemmeren. De kwaliteit van de discussie was in nagenoeg alle sessies van een zeer hoog niveau. De interdisciplinaire samenstelling van de plg'en bevorderde daarbij ongetwijfeld het leerrendement. Het expliciet besef dat samenwerking over de grenzen van het eigen vakgebied erg verrijkend kan zijn, is op zich een waardevol inzicht.

Een ander sleutelement blijkt - bijna vanzelfsprekend – tijd en ruimte. Enkel wanneer de deelnemers voldoende tijd en mentale ruimte hebben, kunnen ze tot diepgaand leren komen. De omvang van de plg-werking in dit participatief onderzoek evalueerden sommige deelnemers als te beperkt. Zowel docenten als studenten stelden dat een intens(er) begeleidingstraject noodzakelijk is om cultuureducatie duurzaam te integreren. Leergemeenschappen die vijf à zes keer samen komen, volstaan daarvoor niet. Het hoeft geen betoog dat opleidingsverantwoordelijken of directies hierin een rol van formaat te spelen hebben. Zo kan het inbedden van de deelname aan een plg in de (les)opdracht van docenten zeker tot meer duurzame resultaten leiden (Dufour, 2004).



CONCEPT

Onderwerp
Culturele vaardigheid
Cultuurdrager(s)



DOELEN

Algemeen doel
Specifieke doelen



LESONTWERP

[Eind]opdracht
Input
Opbouw



REFLECTIE

Reflectie op cultuur
denkproces zichtbaar maken
mediërend begeleiden

4

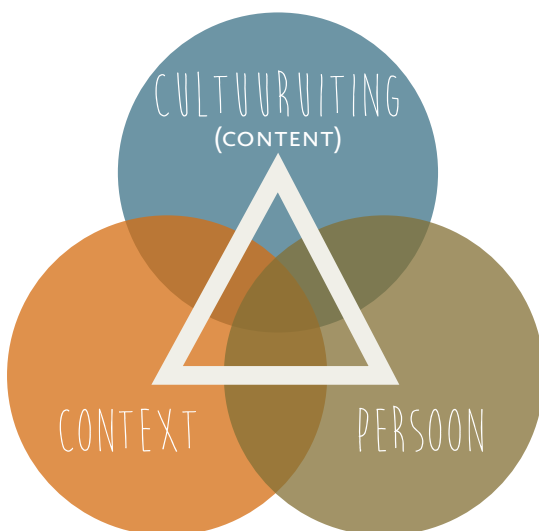
DIDACTISCH ONTWERPKADER

Dit hoofdstuk beschrijft het didactisch ontwerpkader dat werd ontwikkeld in de centrale plg en dat werd herwerkt op basis van de feedback van de deelnemende docenten en studenten. Dit kader is geen handleiding die lineair of slaafs moet gevolgd worden, maar een kader dat handvatten, inzicht en inspiratie wil bieden. Het is een **WERK-INSTRUMENT** dat leraren helpt om een context te creëren waarin leerlingen hun cultureel bewustzijn ontwikkelen. Het ontwerpkader omvat **VERSCHILLENDE COMPONENTEN**. Het vertrekt vanuit het conceptueel uitgangspunt van de 'contextuele cultuureducatie'(1), waarna de verschillende aspecten van een ontwerpproces worden beschreven. Een leraar bepaalt steeds zijn doelen(2), bedenkt vervolgens een lesconcept(3), maakt een lesontwerp(4) op. Bij een interessante cultuurles zijn het inbouwen van reflectie (5) en het mediërend begeleiden(6) essentieel. De verschillende onderdelen zijn daarbij niet opgevat als een lineair stappenplan. Het gaat om een ontwerpproces waarin de verschillende componenten als radertjes op elkaar inspelen.

4.1 Contextuele cultuureducatie

Een belangrijk conceptueel uitgangspunt van het ontwerp kader is het begrip 'contextuele cultuureducatie'. Dit begrip staat voor de educatieve benadering waarbij cultuur niet zozeer "aangeleerd" moet worden, maar gezien wordt als een interactie tussen culturele uiting(en) en de maatschappelijke en historische context van die uiting(en) en de persoon (de lerende). Deze benadering gaat terug tot bij het werk van Dewey (Freedman, 2001), die als pionier in het onderzoek over kunsteducatie stelde dat de esthetische ervaring niet kan of mag los gezien worden van het dagelijkse leven en de eigen ervaringen. Kunsteducatie was voor Dewey in de eerste plaats een domein dat niet zozeer over kunst als product ging, maar veeleer over de interactie tussen de mens en zijn omgeving.

Na te streven is een evenwicht tussen de volgende elementen: **DE CULTUURUITING, DE CONTEXT EN DE PERSOON**. In eerste instantie staat bij cultuureducatie steeds één of enkele cultuuruiting(en) en zijn content centraal. Een cultuuruiting kan een beeld, verhaal, voorstelling, maar ook een redenering, uitvinding, kaart of tabel zijn. In contextuele cultuureducatie staat de cultuuruiting op zich niet centraal, maar wel de relatie tussen de cultuuruiting, de context - of achtergrond van het culturele product - én de persoon die in aanraking komt met de cultuuruiting: de waarnemer of cultuurparticipatant. Dit impliceert dat de 'achtergrond'-informatie niet in functie staat van het muziekstuk, schilderij of tabel, maar een doel op zich vormt. Ook andersom mag het historisch document, wiskundig bewijs of het gedicht geen dienstmaagd zijn voor historische, wiskundige of taalkundige inhoud. De context en de cultuuruiting zijn in een evenwichtige nevenschikking. Daarnaast zijn de gedachten, gevoelens of ideeën van de persoon (of leerling) die met de cultuuruiting wordt geconfronteerd, evenwaardig aan de cultuuruiting zelf. In contextuele cultuureducatie is er dus steeds ruimte voor eigen interpretaties van de leerling of cultuurparticipatant.



4.2 Doelen bepalen

Een leraar vertaalt ontwikkelingsdoelen, eindtermen en leerplandoelen naar lesdoelen. Niet iedere les leent zich daarbij voor cultuureducatie. Een les cultuur start veelal vanuit een concrete cultuuruiting. Het **EIGEN REFERENTIEKADER** van leerlingen wordt geconfronteerd met een **NIEUWE UITING VAN CULTUUR**, met een bepaalde 'content', in een bepaalde context. Het eigen referentiekader bestaat uit wat de leerling al weet, hoe hij of zij over iets denkt, de argumenten die hij of zij aanhaalt. Het is de eigen leef- en belevingswereld. De culturele uiting kan de vorm aannemen van een tekst, een kunstwerk, een interpretatie, een denkbeeld, ... waar hij of zij nog niet mee vertrouwd is of nog zaken kan uit leren.

DE **CENTRALE DOELSTELLING** van cultuureducatie is steeds een interactie tot stand te brengen tussen het referentiekader van leerlingen en een bepaalde cultuuruiting. Wanneer leerlingen worden geconfronteerd met een nieuwe culturele uiting zullen ze hier **ZELF BETEKENIS AAN GEVEN**. Cultuureducatie laat die ruimte voor nieuwe betekenissen en eigen interpretaties. Niet alleen de leerling verruimt zijn referentiekader en culturele taligheid, ook de culturele uiting wordt tegelijk verrijkt met een nieuw perspectief.



In de driehoek van contextuele cultuureducatie vindt tussen persoon en culturele uiting een proces van betekenisgeving plaats.

BEELDEN IN AARDRIJKSKUNDE

DOCENT: HANNELORE VERSTAPPEN.

Een docent aardrijkskunde aan UC Leuven-Limburg stelde vast dat toekomstige leraren aardrijkskunde weinig artistieke foto's, schilderijen of prenten verwerken in hun lessen. Studenten visualiseren wel in hun lessen, maar het artistieke waarde is beperkt. Visueel materiaal wordt te weinig voorzien van voldoende context. Bovendien laten ze leerlingen onvoldoende actief aan de slag met beeldmateriaal. De docent haalde aan dat heel wat leraren in opleiding weinig voorkennis hebben rond het medium beeld. Daardoor kunnen ze de vormelementen niet benoemen, vinden ze het moeilijk om het didactisch potentieel aan te spreken en zien ze de meerwaarde van een 'moeilijke,' kunstzinnige foto's te weinig in. In het kader van de plc werkte ze daarom in de vakdidactiek van het eerste opleidingsjaar een atelier met bijhorende opdracht uit rond beeldgeletterdheid. Het doel was de inhoudelijke, technische bagage van studenten vergroten en zo een proces van betekenisgeving in hun eigen leefwereld tot stand te brengen. Dit voorbeeld zal in ieder onderdeel van het ontwerp kader verder uitgewerkt worden.

Het eenzijdig reproduceren van een brok kennis over cultuur kan dus nooit een doelstelling zijn van cultuureducatie. Cultuuruitingen moeten geduid worden vanuit verschillende perspectieven (**MULTIPERSPECTIVITEIT**) en op verschillende niveaus geïnterpreteerd worden (**MEERLAGIGHEID**). Cultuur is geen absolute informatie, het omvat relatieve interpretaties en (re)constructies. Zo kunnen in geschiedenis verschillende perspectieven op een revolutie of een oorlog aan bod komen. Meerdere perspectieven zorgen voor een diepgaander begrip en vergen een ruimere **CONTEXTUALISERING** of situering.

Bij cultuureducatie moet ruimte blijven voor een zekere onbepaaldheid, de “**LEGE PLEKKEN**” die worden ingevuld door de interactie tussen de cultuuruiting en de cultuurdager. Bijvoorbeeld in een les Nederlands over hedendaagse illustratoren worden leerlingen aan de hand van diverse kijkopdrachten geconfronteerd met de aanvullende of tegengestelde betekenissen die hedendaagse illustraties geven aan een prentenboek. Vervolgens schrijven leerlingen zelf een gedicht naar aanleiding van een gekozen illustratie. Verschillende interpretaties, gebaseerd op de achtergrondkennis van hedendaagse illustratoren worden geuit. Leerlingen komen tot het inzicht dat illustraties meer zijn dan ‘een plaatje bij een praatje.’

Om tot die interactie te komen is een open en betrokken houding noodzakelijk. Een **MUZISCHE GRONDHOUDING** is dus een voorwaarde voor cultureel bewustzijn. Hoewel beide concepten verwant zijn, is de focus verschillend. De muzische grondhouding is een verzameling basisattitudes die de leerlingen verwerven om kunstzinnig of cultuurgeïnteresseerd in het leven te staan. Deze attitudes situeren zich op verschillende vlakken: op persoonlijke vlak (bv. vertrouwen in zichzelf en durf), op sociaal vlak (bv. respect en acceptatie) en op muzisch-cultureel vlak (bv. nieuwsgierigheid, creativiteit en verwondering). Cultureel bewustzijn is eerder gericht op het vormen van een eigen identiteit en inzicht in de eigen cultuur. Vanzelfsprekend werken beide op elkaar in.

DOELSTELLINGEN

PERSOON: Leerlingen worden **ZICH BEWUST** van hun cultureel referentiekader.

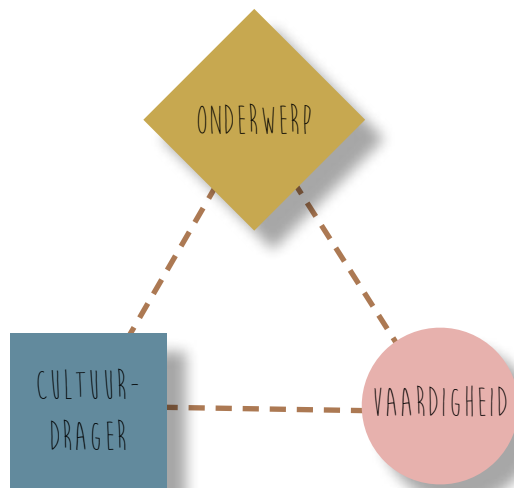
CULTUURUITING: Leerlingen **VERRUIJEN** hun referentiekader; geven verschillende interpretaties, lagen, uitkomsten, creaties & betekenissen aan cultuuruitingen.

CONTEXT: Leerlingen **SITUEREN** cultuuruiting in context.

4.3 Lesconcept bedenken

Als je als leraar je doelen duidelijk voor ogen hebt, moeten **DIDACTISCHE KEUZES** gemaakt worden om deze doelstellingen te realiseren. Het lesconcept krijgt dan vorm. Slechte lessen kenmerken zich doorgaans door hun oppervlakkigheid en een gebrek aan richting of perspectief. Daarom start het ontwerpproces met het bepalen van een duidelijke focus. Vanzelfsprekend is dit een **DYNAMISCH GEBEUREN**. Een lesconcept kan doorheen het ontwerpproces aangepast en bijgestuurd worden op basis van nieuwe ideeën en inzichten. Toch heeft een bepaalde focus zijn weerslag op daaropvolgende keuzes. Een les kan geen samenraapsel zijn van willekeurig samengebrachte elementen.

Bij contextuele cultuureducatie moet op **DRIE NIVEAUS** een overwogen keuze gemaakt worden: (1) het selecteren van een onderwerp, (2) het focussen op één (of meerdere) culturele vaardigheid/heden en (3) het bepalen van de cultuurdragers die aan bod komen.



Ontwerpkader Cultuur in de Spiegel Nederland.¹³

'MOMENT DÉCESIF'

In een les rond fotojournalistiek wordt inhoudelijk vertrokken vanuit 'le moment décisif' van Henri Cartier-Bresson. De focus ligt op grafische tekens (fotografie) als cultuurdrager. De dominante culturele vaardigheid is verbeelden. In een verwerkingsopdracht leren studenten aan de hand van concrete richtvragen zelf hun 'moment décisif' in het straatbeeld vastleggen, bepaald door wat hun aangrijpt, verwondert of na aan het hart ligt. Hierop volgt een filosofisch gesprek over een 'moment décisif' in hun eigen leven.

ONDERWERP 'Cultuur in de Spiegel' hanteert een breed cultuurbegrip. Heel wat onderwerpen lenen zich dus voor een les cultuureducatie. Naast artistieke of muzische thema's, kunnen periodes, religies, regio's, talen, emoties of filosofieën interessante onderwerpen zijn. Belangrijk is wel dat het gaat om **INTENTIONEEL** menselijk handelen. Het leren over de natuurwetten of over instinctief, niet-aangeleerd menselijk gedrag zijn dus geen onderwerpen van cultuuronderwijs. Wat mensen doen om de natuur te beheersen (bv. het bouwen van dammen), de manier waarop natuurwetenschappers hun inzichten vormen of wetenschapsfilosofie kunnen wel onderwerpen zijn van cultuureducatie. Daarnaast moet er ruimte zijn voor **BETEKENISGEVING**. Het strikt aanbrenge van grammaticaregels valt dus niet onder cultuureducatie. De vraag hoe mensen deze regels gebruiken of afwijzen om zich een bepaalde groepsidentiteit aan te meten leent zich wel tot cultuureducatie.

CULTURELE VAARDIGHEID De leraar kiest ook weloverwogen voor één of enkele culturele vaardigheden. Leerlingen kunnen zich bekwamen in het waarnemen, het verbeelden, het conceptualiseren of het analyseren. Natuurlijk kunnen verschillende vaardigheden aan bod komen in een les, maar het bepalen van een focus is niet onbelangrijk. Een leraar kan kiezen voor een basisvaardigheid, vb. het *waarnemen* van beeldende kunst. Soms kan een vaardigheid een andere ondersteunen. Zo kan de ervaring van beeldende kunst een opstap zijn naar het *verbeelden* door bijvoorbeeld een beeldend werk muzikaal te verwerken, of naar *analyseren* door dat beeldend werk te plaatsen in een historische context. Kiezen voor een verrassende culturele vaardigheid is stimulerend. Zo kan het interessant zijn om in een les aardrijkskunde meer aandacht te besteden aan verbeelden, kunnen analyserende vakken zoals rekenen vertrekken vanuit waarnemen, kan in geschiedenis sterker rond analyse gewerkt worden, ...

CULTUURDRAGERS OF MEDIA De leraar kiest weloverwogen voor één of enkele cultuurdrager(s) of cultuuruitingen die worden gebruikt in de les. Ook daar is een keuze aangewezen, al hoeft die zich niet te beperken tot één specifieke drager. Er kan worden gewerkt met het *lichaam* (bv. bij dans of pantomime) in combinatie met een *voorwerp* (bv. een masker of een decorstuk). Maar net zo goed kan het werken met een voorwerp (bv. foto's van historisch erfgoed) samengaan met het gebruik van taal (bv. het uitspreken van herinneringen aan een bepaalde periode) en *grafische tekens* (bv. een tekst die verwijst naar gebruiken uit die historische periode). Ook kunnen verschillende voorwerpen (bv. foto's, video, schilderijen) of tekstvormen (bv. proza, poëzie, schema's en figuren) worden samengebracht. Hier is de vraag welke cultuurdrager(s) en uitingen de docent/leraar *dominant* aan bod wil laten komen in de activiteit. Opnieuw kan een verrassende cultuurdrager de onderwijsactiviteit sterk verrijken. Zo zijn voorwerpen in een les vaak een meerwaarde, kan de keuze voor een kunstwerk in plaats van een foto veel meer interpretaties oproepen, werken inlevingswerkvormen zoals rollenspelen of simulaties vaak empathie in de hand, helpen grafische tekens bij het vormen van begripsvermogen, ...

BEELDEN IN AARDRIJKSKUNDE DOCENT HANNELORE VERSTAPPEN.

Het didactisch atelier dat de docent aardrijkskunde aan UC Leuven-Limburg uitwerkte rond beeldgeletterdheid, is opgebouwd rond tien artistieke foto's van bekende fotografen zoals Richard Moose, Steve McCurry, Carl de Keyser en Frederik Buyckx. Symbolen staan als cultuurdrager dus centraal. In dit atelier combineerden de studenten verschillende culturele vaardigheden: vanuit waarneming wilde de docent hen brengen tot conceptualisatie en analyse. In de creatie-opdracht wilde de docent ook hun verbeeldingskracht aanspreken. Tot slot koos de docent voor een centraal thema in aardrijkskunde: megasteden.

Bij het bepalen van het lesconcept is 'DE ZONE VAN DE NAASTE ONTWIKKELING' een belangrijk principe. Dat principe stelt dat leerlingen het meest intens leren in de zone die voor hen nog onbekend is, maar aanleunt bij de al verworven kennis en vaardigheden, waardoor ze deze zone begeleid zelfstandig kunnen verkennen. Een zicht op de bestaande kennis, interesses en voorkeuren van de leerlingen (de beginsituatie) is dus essentieel om te bepalen welke onderwerpen, vaardigheden en culturele uitingen aan bod dienen te komen.

Het focussen op een onderwerp, vaardigheid of cultuurdrager is een keuze van de leraar. Het is echter geen vrijblijvende keuze. De les is idealiter ingebed in een **BREDER GEHEEL**. Er moet voldoende evenwicht en variatie zijn in culturele vaardigheden en cultuurdragers die aan bod komen. Leraren vragen zich dus best in team af welke culturele vaardigheden en cultuurdragers waar aan bod komen om een culturele rijkdom te realiseren in hun school.

Culturele vaardigheden en dragers met elkaar combineren, kan nieuwe inspiratie opleveren. Verschillende plg'en brainstormden vanuit een bepaalde combinatie rond een mogelijk lesontwerp. Dat leverde vaak heel wat verfrissende ideeën op.

	WAARNEMEN	VERBEELDEN	CONCEPTUALISEREN	ANALYSEREN
LICHAAM	Oude radioprogramma's beluisteren.	Een eigen choreografie dansen.	Stereotype gedrag of houdingen en gebaren nadoen.	De kracht van muziek (en ritme) ervaren.
VOORWERPEN	Met een camera een documentaire maken.	Bouwen van een sculptuur.	Symbolisch voorwerp maken (scepter of kroon).	De structuur van een stad analyseren met een maquette.
TAAL	Luisteren naar teksten of taal.	Een lied zingen.	Een betoog of redevoering houden.	Opvatting over goed en kwaad analyseren.
GRAFISCHE TEKENS	Kijken naar een (zelf)portret.	Met graffiti een wereld verbeelden.	Een vlag ontwerpen (kleur, symboliek,...)	Een grafiek om bevolkingsgroei weer te geven.

Doorheen cultuureducatie groeien leerlingen in de omgang met verschillende culturele onderwerpen, het gebruik van hun culturele basisvaardigheden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren, analyseren) en in het gebruik van cultuurdragers (lichaam, voorwerp, taal, grafische tekens.)

Zowel docenten als studenten ervoeren het werken met de culturele vaardigheden en de cultuurdragers als inspiratievol. Uit de enquête bleek dat studenten het lesconcept als onderdeel van het didactisch ontwerp kader het best begrepen. Ze geven aan dat 'het kiezen van een onderwerp dat ruimte laat voor verschillende interpretaties,' 'het werken met culturele dragers,' 'het stimuleren van culturele vaardigheden' en 'het bepalen van een focus op één van de vaardigheden en dragers' competenties zijn die ze begrijpen én kunnen toepassen. Enkel bij 'het doelgericht inzetten van vaardigheden en cultuurdragers' zegt de meerderheid te 'proberen.'

4.4 Lesontwerp opstellen

Als het doel en de focus duidelijk zijn, start het uitwerken van het lesontwerp. In cultuureducatie is het essentieel dat leerlingen een actieve en creërende rol spelen. De leeromgeving geeft leerlingen maximaal de **RUIMTE** om zelf betekenis te geven, gedachten te ontwikkelen en producten te maken. Om dit proces te faciliteren, zet de docent/leraar **DRIE STAPPEN**: (1) hij kiest een creatieopdracht, (2) hij bepaalt de input die leerlingen nodig hebben om die opdracht te realiseren en (3) hij structureert de input tot een stapsgewijze opbouw.¹³

**MET WELKE CREATIEOPDRACHT
BEREIK IK MIJN DOELEN?**

CREATIEOPDRACHT

**WAT MOET IK AANBIEDEN
OM TOT STERKE EINDPRODUCTEN
TE KOMEN?
(INHOUD, VAARDIGHEDEN, MEDIA)**

INPUT

**HOE STRUCTUREER IK
DE VERSCHILLENDE ACTIVITEITEN?**

OPBOUW

In een eerste stap bepaalt de leraar een **CREATIEOPDRACHT(1)**. Dit is de (eind)opdracht waarmee leerlingen demonstreren dat ze de vooropgestelde competenties beheersen. De creatieopdracht veronderstelt steeds een actieve tussenkomst van de leerlingen. De opdracht kan uiteenlopende vormen aannemen: leerlingen omschrijven concepten, voeren een filosofisch gesprek, schrijven een gedicht, analyseren stromingen,

interpreteren teksten, stellen grafieken op, bediscussiëren opinies, simuleren een situatie, maken een tentoonstelling, doen een performance, brengen een muziekstuk of creëren beelden.

De keuze voor een bepaalde creatieopdracht wordt sterk bepaald door het **ONDERWERP**. In een les rond wereldbeelden is het maken van een dansstuk niet vanzelfsprekend relevant. Interessante eindproducten kunnen dan discussies zijn, een documentanalyse of het creëren van wereldkaarten.

Belangrijk bij het formuleren van een creatieopdracht is ook het bepalen van de **GRAAD VAN OPENHEID**. Een motiverende creatieopdracht is voor leerlingen voldoende uitdagend én voldoende concreet. De opdracht moet aan de ene kant ruimte laten voor eigen inbreng en creativiteit. Aan de andere kant moeten leerlingen weten wat van hen verwacht wordt. Verwachtingen worden best zo concreet mogelijk gesteld door aan te duiden welke soort poster, rollenspel, mindmap of klankspel je als leraar wilt en hier **CRITERIA OF SUCCESFACTOREN** aan te verbinden. Een te open opdracht leidt vaak tot zwakke resultaten. Een te gesloten opdracht werkt weinig motiverend.

BEELDEN IN AARDRIJKSKUNDE DOCENT HANNELORE VERSTAPPEN.

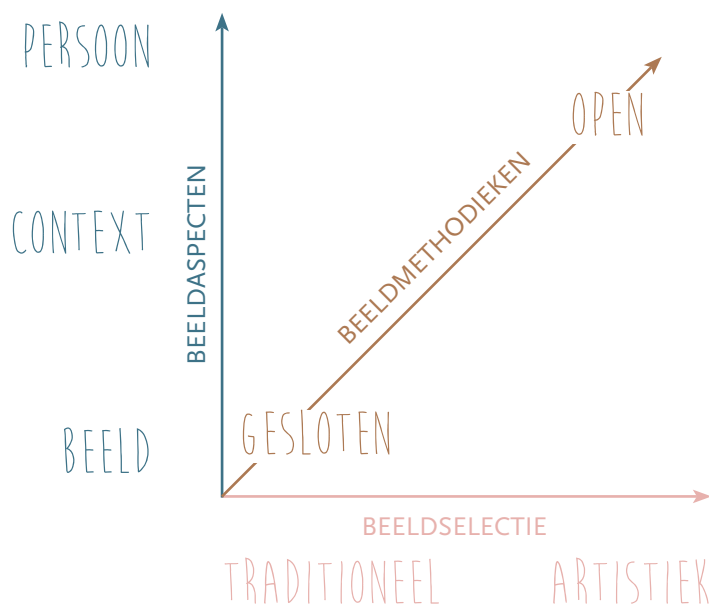
In het didactisch atelier aardrijkskunde aan UC Leuven-Limburg bestond de creatieopdracht uit twee luiken: een inhoudelijke situering en een didactische vertaalslag. De studenten selecteerden zelf één artistiek en veelzeggend beeld van een megastad naar keuze: een foto, een schilderij, graffiti, een affiche, een luchtfoto. In een eerste deel bespraken ze de context en omschreven de belangrijkste kenmerken van de stad aan de hand van het beeld. In een tweede deel verkenden de studenten de mogelijkheden van het beeld door drie methodieken toe te passen: één die het beeld (waarneming) zelf analyseert, één die de context aan bod laat komen en één die ruimte laat voor de betekenisgeving van de leerling.

In een tweede stap bepaalt de leraar welke **INPUT(2)** de leerlingen nodig hebben om de vooropgestelde doelen te bereiken. Die input kan bestaan uit achtergrondinformatie, documenten, knowhow, technieken, voorbeelden, methodieken, stappenplannen, oefeningen of leeractiviteiten. Belangrijk is dat de input gericht is op de creatieopdracht en dus niet willekeurig creatieve werkvormen integreert. Ook heeft de leraar daarbij best aandacht voor de **DRIE COMPONENTEN** uit het lesconcept: het onderwerp(1), de culturele vaardigheid(2) en de cultuurdrager(s) (3). Enkel werken rond inhoud of louter focussen op vaardigheden, leidt tot matige resultaten. Om de inhoud te bepalen, kunnen we werken met het **'BACKWARD DESIGN'-MODEL** van Wiggins en McTinghe (2005, 2008).

De ontwerper bepaalt in dat model eerst het resultaat, waarna hij de weg terug aflegt tot de huidige situatie om tot de middelen en instrumenten te komen die hij nodig heeft om zijn resultaat te bereiken.

BEELDEN IN AARDRIJKSKUNDE DOCENT HANNELORE VERSTAPPEN.

In het didactisch atelier wilde de docent vooral input geven rond beeldgeletterdheid. De achtergrond rond de megasteden moesten studenten zelf opzoeken. Werken met beelden in de klas omvat drie componenten: de beeldselectie(1); het benoemen van verschillende beeldaspecten(2) en het inzetten van beeldmethodieken(3) in de klas. Studenten moeten kwalitatieve beelden kunnen verzamelen en selecteren. Ze dienen zelf de beeldaspecten van het medium te benoemen. En ze moeten hun leerlingen zelf leren werken met de beelden. Deze drie componenten van beeldgeletterdheid versterken elkaar. Artistieke beelden laten meer dan het klassieke illustratiemateriaal in een les aardrijkskunde open beeldmethodieken toe. Vaak is de context ook interessanter: kunstzinnige foto's roepen meer vragen op, ze laten meer ruimte voor eigen interpretaties en zetten leerlingen aan het denken. Het onderling verband tussen de drie componenten werd tijdens de plg-werking samengevat in onderstaand schema. Dit schema vormde de leidraad van het atelier.



Schema beeldanalyse, ontwikkeld in het kader van de plg-werking UC Leuven Limburg, 2014.

Het midden houden tussen **VRIJHEID EN STURING** is opnieuw een heikele evenwichtsoefening.¹⁵ Leerlingen moeten voldoende informatie en knowhow verwerven om met voldoende diepgang te werken. Aan de andere kant dienen ze de vrijheid te krijgen om zelf tot alternatieven te komen, na te denken, vragen te stellen. Als uitdaging en moeilijkheid in

evenwicht zijn beleven leerlingen een 'flow-moment.' (Cziksentmyhaly, 1999). In een flow komt leren op kruissnelheid: mensen hebben een groot geloof in hun eigen kunnen, voelen zich zinvol en willen vooruit.

SLAM POETRY IN ENGELS

Als leerlingen bij Engels de opdracht krijgen om een gedicht dat bestaat uit metaforen te schrijven over een belangrijk persoon in hun leven, komen ze enkel tot een interessant eindresultaat mits met voldoende "input" van de leraar. Ze moeten in eerste instantie geprikkeld worden door één of meerdere sterke voorbeelden. Vervolgens moet de leraar duidelijk communiceren aan welke criteria hun eigen gedicht moet voldoen (bv. omvang en stijl: aantal verzen, rijmvormen, metaforen). Om inhoudelijk te kunnen putten uit voldoende inspiratie, zijn gerichte brainstormoefeningen rond de door hen gekozen persoon noodzakelijk mogelijk. Tot slot moeten kunnen leerlingen zich oefenen in het vormen van metaforen en het schrijven van verzen door middel van associatietechnieken en aangepaste taalopdrachten.

Tot slot structureert een leraar de input in een **STAPSGEWIJZE OPBOUW** (3). De leraar ordent de input, selecteert stimuli, structureert de opdrachten, kortom, organiseert de les tot een naadloos aansluitende activiteitensequentie. Om leerlingen voldoende te motiveren tracht de leraar positieve stress te veroorzaken door de uitdaging geleidelijk te vergroten en de moeilijkheidsgraad stapsgewijs te vergroten. Op die manier ontstaat een spanningsboog die afgestemd is op de doelgroep en de beschikbare tijd. Een sterk gestructureerde opbouw met veel input leidt meestal sneller tot betere resultaten, maar laat minder ruimte voor de eigen inbreng van leerlingen. Meer geoefende leerlingen kunnen meestal grotere uitdagingen aan. Bij veel tijd en een groter creatief vermogen, wordt de sturing best afgebouwd.

BEELDEN IN AARDRIJKSKUNDE DOCENT HANNELORE VERSTAPPEN.

Het didactisch atelier was als volgt opgebouwd: na de instapfase en het toelichten van de creatieopdracht, maakten de studenten kennis met de drie componenten van beeldgeletterdheid. Tijdens de instapfase, maakten de studenten kennis met twee beeldmethodieken: classificeren en beeldenbingo. Tijdens de eerste werkvorm ordenden de studenten de foto's volgens een zelf gekozen ordeningsprincipe. Tijdens de beeldenbingo kreeg iedere student een bingo-kaart met de volgende thema's: plattelandsvlucht, sloppenwijk, megastad, getto, informele sector, central business district, straatkinderen, new town, segregatie, smeltkroes, industriegebied, woongebied. De tien foto's werden geprojecteerd. Als studenten een foto zagen die ze associeerden met één van hun acht thema's, bedekten ze het thema. Wanneer de acht thema's bedekt waren, riepen ze 'bingo!' Zo gaven ze zelf betekenis en samenhang aan de foto's en de begrippen.

Na de instapfase lichtte de docent de creatieopdracht toe en gaf aansluitend input rond beeldselectie. De docent verwees naar verschillende beeldbanken en wees de studenten op de criteria die hun keuze moet bepalen: esthetiek, representativiteit, informatieve waarde, actualiteit, identificatie en duidelijkheid. Vervolgens experimenteerden de studenten met verschillende beeldmethodieken om foto's te analyseren. Naast de gebruikelijke aardrijkskundige vragen - Wat? Waar? Waarom? – zoemden de studenten in en uit op foto's, wat tot verrassende resultaten leidde. Ze bedekten delen van de foto's om andere delen nauwkeurig waar te nemen. Ze situeerden de foto's ook in hun context via informatiefiches of via verhalen die de docent vertelt.

Daarnaast leerden de studenten niet alleen de beeldaspecten benoemen, maar ook verschillende interpretaties koppelen aan de foto's. In deze stap associeerden ze beelden met gevoelens, symbolen, evoluties, meningen; Zo speelden de studenten beeldenscrabble en leerden ze illustreren. Bij beeldenscrabble kregen de studenten elk een stapeltje beelden. Om de beurt legden de spelers een beeld op tafel. Dat beeld moest een link hebben met het vorige beeld. De speler moest deze link uitleggen. Als er geen overtuigend antwoord kwam, moest de speler een beurt overslaan. Ook kregen studenten een begrip en moesten ze drie beelden kiezen die dit begrip voorstellen.

Om inleving te stimuleren, leerden de toekomstige leraren tot slot de volgende technieken kennen:

- Ze gaven tekstballonnetjes aan de personages op de foto's: wat zouden ze zeggen?
- Ze plaatsten zichzelf op de foto's: waar zou jij jezelf graag of minder graag plaatsen?
Je kan ook voorwerpen toevoegen op foto's.
- Ze associeerden geuren en geluiden bij de foto's.
- Ze associeerden gedichten, teksten, muziek, symbolen bij de foto's.
- Ze keken met verschillende brillen naar een foto: wat zou je opvallen als je oud was, rijk, arm, kunstenaar, architect, ... was?
- Ze bedachten een krantenkop bij een foto.

In een creatief proces komen **DRIE FASES** terug die leraren kunnen inspireren om hun cultuureducatieve les op te bouwen. Na (1) een motivatiefase of een voorbereidingsfase (de mindsetting), waarin leerlingen geprikkeld worden om aan de creatieopdracht te werken, is er aandacht voor (2) een fase van divergeren en exploreren. In deze fase worden meerdere oplossingen bedacht, schetsen gemaakt, gebrainstormd, deelvastigheden geoefend, inzichten verworven, technieken en grenzen verkend. Het is belangrijk dat hier voldoende ruimte voor wordt voorzien. Tot slot volgt (3) een vormgevende fase, waarin leerlingen selecteren, keuzes maken en komen tot een eindproduct, een demonstratie, een verwerking of een synthese.¹⁶

OBJECTENTHEATER

In een les rond de Eerste Wereldoorlog maken de studenten een stukje objectentheaterfilm op basis van een dagboekfragment. In de eindopdracht komen volgende criteria aan bod: de sfeer van het fragment moet zichtbaar gemaakt worden, de voorwerpen krijgen meerdere betekenissen, de beeldkaders zijn goed gekozen. Ze starten met een beschouwing, een fragment van Theater Modern, daarna verkennen ze de mogelijkheden van het objectentheater en de combinatie met film. Ze selecteren een stuk uit een dagboekfragment en bepalen de sfeer die ze nodig hebben. Daarna ontwerpen ze een scène met objectentheater en maken de opnames. In het gesprek nadien is er zowel aandacht voor zowel de inhoud (sfeer, inhoud van het fragment) als het creatieproces.

Dit onderdeel van het didactisch ontwerpkader was voor de bevroegde docenten als studenten bevattelijk en toepasbaar. De docenten zagen heel wat mogelijkheden om dit in de praktijk te brengen. In de studentenenquête scoort het lesontwerp na lesconcept het best. Bij de items 'het voorzien van voldoende culturele en inhoudelijke input', 'leerlingen laten werken aan een creatieopdracht,' 'duidelijke criteria voorzien' en 'leeractiviteiten voorzien in functie van de creatieopdracht' duidde de meerderheid van de studenten aan dat ze deze competenties begrepen en toepasten. 'Handvatten aanreiken aan leerlingen om te werken rond culturele vaardigheden en cultuurdragers' begrepen de meesten ook, maar vonden ze moeilijker om in praktijk waar te maken.

4.5 Reflectie inbouwen

De vierde component is een essentieel onderdeel van een culturele les, namelijk: reflectie inbouwen. Het centrale doel van cultuureducatie is immers het **CULTUREEL BEWUSTZIJN** van de leerling vergroten. Cultuur zonder die reflectie is dus als een kader zonder foto: inhoudsloos. Het tast- en zichtbaar maken van gedachten en gevoelens over een cultuuruiting is een eerste stap in die reflectie. In een cultuurles maken leerlingen de verbinding tussen hun persoonlijke referentiekader en de content en context van een voorstelling, tekst, gebouw,... expliciet. Ze benoemen het hoe, wat, waarom van hun creatieopdracht en passen technieken uit de cultuurkritiek toe.

Mensen leren het meest diepgaand als ze zelf kunnen benoemen wat ze geleerd hebben, hoe ze iets leerden en waarom. Het volstaat niet dat leraren aanduiden welke stappen een leerling moet zetten of waarom iets boeiend of relevant is. Om zich competenties eigen te maken is het essentieel dat leerlingen zelf hun denk- en groeiprocessen kunnen overdenken. Via 'self explanation' of 'thinking out loud' verklaren leerlingen hoe, wat en waarom ze leren en stellen zich vragen bij wat ze doen.

BEELDEN IN AARDRIJKSKUNDE DOCENT HANNELORE VERSTAPPEN

Tijdens het didactisch atelier aardrijkskunde zat de reflectie verwerven in de sessie: de docent vroeg voortdurend om inzichten expliciet te maken. Zo kwamen studenten al snel tot het inzicht dat de interpretatie van een foto sterk kan verschillen. Iedere student legde andere accenten, zag andere dingen en maakte andere verbanden. De associaties liepen dus uiteen. De docent vroeg de studenten aansluitend om dit inzicht te benoemen. Ook het feit dat artistieke beelden didactisch en inhoudelijk heel rijk kunnen zijn, konden de studenten zelf expliciteren. Tot slot reflecteerden de studenten in hun werkstuk op de creatieopdracht. Ook hier haalden vele studenten aan dat artistieke beelden en creatieve beeldmethodieken tot een diepgaand inzicht leidde in aardrijkskundige concepten – in dit geval stadskenmerken.

Het Amerikaanse project **VISIBLE THINKING** binnen 'Project Zero' biedt interessante inzichten en strategieën om denk- en leerprocessen zichtbaar te maken. Het project helpt leerlingen om hun denkstappen te benoemen door denkroutines in te bouwen en zo metacognitie te stimuleren. In de tabel hieronder zijn enkele denk- en reflectietechnieken opgenomen die ook gebruikt werden in de plg-werking van docenten en studenten in UC Leuven-Limburg.

SEE-THINK-WONDER	Dit is een methode die zich focust op de observatie. Eerst moeten de leerlingen zien. Enkel en alleen zien. Daarna komt het denken en ten slotte stellen leerlingen vragen. Leerlingen bespreken daarbij de volgende vragen: Wat zie je? Wat denk je dat er aan het gebeuren is? Wat vraag je je af?
ZOOM-IN TECHNIEK	Deze techniek zoomt in op een deel van een afbeelding om daarna weer uit te zoomen. Je vraagt vervolgens om opnieuw de afbeelding te interpreteren. Zo krijg je vaak meerdere perspectieven.
CSI: COLOR, SYMBOL, IMAGE	Leerlingen kiezen een kleur, een symbool en een tekening bij een culturele uiting. Vervolgens bespreken ze waarom ze deze kleur, symbool en tekening kozen.
CHALK TALK	Dit is een methode van denken waarbij een aantal flappen verdeeld worden over groepjes leerlingen. In die groepjes schrijven de leerlingen op wat ze weten over een specifiek onderwerp. De papieren gaan rond en de leerlingen kunnen elkaar en elkaars manier van denken aanvullen. Leerlingen mogen daarbij niet praten.
I USED TO THINK, NOW I THINK.	Dit is een methode waar leerlingen reflecteren op hun eigen denken. Ik dacht vroeger, ik denk nu. Met deze routine kan je de evolutie van het denken achterhalen. Het is wel belangrijk dat de leerlingen kans krijgen uit te leggen waarom hun denken is veranderd. Wat ligt er aan de basis van de verandering?
STEP INSIDE	Deze methode focust zich op het inleven in een ander persoon. Daarbij kunnen de leerlingen zich enkele vragen stellen, zoals: wat kan deze persoon zien of denken? Wat weet hij of zij? Wat vraagt hij of zij zich af? De andere leerlingen reageren hierop. Zij hebben hier zelf ook over nagedacht of hebben andere standpunten gekregen.
SENTENCE, PHRASE, WORD	De methode heeft als doel de essentie te vatten van een stuk tekst of – algemener – een stuk leerstof te vatten. Leerlingen duiden in een tekst een zin aan, een woordgroep, en een woord. De zinnen, woordgroepen, woorden geven voor hen de essentie van de tekst weer. Daarna bediscussiëren ze in groep de resultaten hun selecties.

CLAIM, SUPPORT, QUESTION	Bij deze methode is het de bedoeling om leerlingen een mening te laten vormen omtrent een bepaald onderwerp, een idee. Daarna beargumenteren ze dit idee (Wat steunt hun idee?). Als laatste stap stellen ze vragen omtrent hun idee (wat ontbreekt eraan?). De bedoeling is om leerlingen een besef bij te brengen van te algemene veronderstellingen. Doel is de discussie niet aan de oppervlakte te houden en plaats te maken voor voldoende diepgang.
THINK, PUZZLE, EXPLORE	Deze methode focust zich op de voorkennis van de leerlingen. Leerlingen bespreken de vragen: wat denk je dat je weet? Welke vragen heb je hierover? Hoe kan je de stof omtrent dit onderwerp verkennen?
GENERATE-SORT-CONNECT-ELABORATE	Deze techniek laat leerlingen een conceptmap opstellen over een stuk leerstof. Ze vinden eerst informatie. Daarna sorteren ze verwante begrippen, associëren ze en ordenen ze. Vervolgens leggen ze verbanden en komen tot inzichten en in een laatste stap gaan ze dieper in op bepaalde aspecten, waar ze verder mee aan de slag willen.

naar Ritchhart, Church & Morrison (2011)

Reflectie heeft nog op een andere manier impact op het leerproces: door het denken en handelen expliciet te maken, wordt ook de diversiteit tussen leerlingen zichtbaar. In een klas heeft iedereen andere verwachtingen, snelheden, vaardigheden, leerpotentieel, kennis en attitudes. Een les komt bij iedere leerling anders binnen. Tijdens reflectiemomenten benoemen leerlingen wat voor hen interessant of relevant was.

Tijdens reflectiemomenten haalden studenten en docenten vaak heel andere aspecten uit de sessie aan. Elke deelnemer had blijkbaar heel andere ideeën opgepikt. Studenten maakten daarbij de bedenking ze in hun eigen lessen zelden of nooit reflectie inbouwen en dat ze daardoor weinig zicht hadden op wat iedere leerling had geleerd. De onderlinge verschillen frappeerden hen.

Reflectie inbouwen is NIET VANZELFSPREKEND Dat bleek ook uit de bevraging bij docenten en studenten. De items over metacognitie scoorden opvallend laag in de enquête. De meerderheid van de studenten ziet het belang in van cultuurkritiek en reflectie op cultuur, maar de toepassing ligt heel wat moeilijker. 'Het zichtbaar maken van denkprocessen bij leerlingen' volgt dezelfde tendens Geen enkele student gaf aan dat hij of zij dit item niet begreep, maar slechts 18 van de 48 duiden aan dit in de praktijk toe te passen.

Een reflectieve leercontext creëren vergt heel wat. Idealiter is het een permanent proces dat evolueert tot een ingebouwde gevoeligheid. Reflectie inbouwen gebeurt best op **VERSCHILLENDE MOMENTEN EN OP DIVERSE MANIEREN**. Metacognitieve activiteiten kunnen een **APARTE LEERACTIVITEIT VORMEN**. Kringgesprekken, feedbackmomenten, tussentijdse evaluaties, peerremediëring, filosoferen met jongeren, tapijtgesprekken, ... zijn hier voorbeelden van. Reflecteren kan mondeling of schriftelijk. Denk maar aan logboeken, dagboeken of poëzie als vormen van reflectie. Heel wat mensen denken ook eerder in beelden dan woorden. Ook symbolen, filmpjes, collages en zelfs een fysieke uitdrukking zoals dans kunnen een vorm van reflectie zijn of de metacognitie verrijken. Tijdens de plg-

werking experimenteerden studenten en docenten o.a. met verhalendobbelstenen, voorwerpen, foto's en metaforen. Reflecteren is een persoonlijk proces en kan dus individueel, maar groep(s)dynamiek heeft zeer veel impact. Bij interactieve reflectie is het essentieel om de groeieringsvorm goed te overdenken. Metacognitieve activiteiten kunnen georganiseerd worden als interviews of als een complementair of parallel groepswerk of in carrousel.

Reflectie hoeft echter geen aparte moment te zijn, metacognitie faciliteren kan ook kan ook deel uit maken van een **BEGELEIDINGSSTIJL**. Een interessant concept hierbij is de 'leraar als mediator,' omschreven door Reuven Feuerstein. Centraal in zijn gedachtegoed staat de **WEDERKERIGHEID** tussen leraar en leerlingen: de leraar speelt in op wat leerlingen aanreiken of vragen en tracht hier verder op te bouwen. Zo ontstaan er voortdurend communicatiecirkels tussen leerling en leraar. Een leraar kan het onderwerp opentrekken of leerlingen net leren focussen. Ze spelen voortdurend op elkaar in of gaan aan de slag gaan met elkaars inbreng. Studenten gaven in de bevraging aan vertrouwd te zijn met dit concept: inspelen op wat leerlingen aanreiken en vragen is onderdeel van verschillende didactische opleidingsonderdelen.

Cruciaal in een mediërende begeleidingsstijl is het stellen van kwaliteitsvolle **VRAGEN**. In cultuureducatie zijn **VIJF CULTURELE KWALITEITEN** belangrijk. Doorheen het leerproces stelt een leraar vragen over: handelingen (1), voorkeuren (2), schoonheid (3) en waarden (4). Niet alle kwaliteiten hoeven steeds aan bod te komen. Een rijkere reflectie zal wel vaak verschillende kwaliteiten aan bod laten komen. Enkele mogelijke reflectievragen:

- Wat doe je? Waarom? (handelingen)
- Doe je dit graag? Waarom? (voorkeuren)
- Vind je dit mooi? Waarom? (schoonheid)
- Vind je dit belangrijk? Waarom? (waarden)

Zo kan een leraar in een les rond fooddesign de leerlingen **BIJVOORBEELD** uitbreidende vragen stellen over de ethische aspecten van gemanipuleerd voedsel en inspelen op linken die leerlingen leggen naar de actualiteit maar ook naar eigen eetgewoonten. In een les rond het thema wonen kan de leraar in interactie met de leerlingen net focussen op welke gevoelens 'thuis' bij hen oproept. Of een leraar kan leerlingen vragen om te expliciteren welke emotie aan de basis lag voor de keuze van bepaalde foto's in een collage naar aanleiding van een verhaal rond vluchtelingen en zo leerlingen laten reflecteren over het verhaal en de indruk die dit op hen heeft nagelaten.

4.6 Samenvatting: enkele handvatten voor een les cultuur

CULTUUR IN DE SPIEGEL

Leerlingen ontwikkelen het vermogen om betekenis te geven aan de werkelijkheid. Dat vormt hun denken.

- Leerlingen bekwamen zich in (één van) de vier culturele vaardigheden: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren.
- Leerlingen bekwamen zich in (één van) de vier cultuurdragers: lichaam, gebruiksvoorwerpen, taal en tekens/symbolen.
- Leerlingen ontwikkelen culturele meertaligheid in de verschillende culturele vaardigheden en cultuurdragers.

Leerlingen worden zich bewust van de manier waarop ze betekenis geven aan de werkelijkheid. Ze vormen hun metacognitie.

- Leerlingen worden zich bewust van de manier waarop ze de vier culturele vaardigheden en media inzetten.
- Door middel van die vaardigheden en media worden leerlingen zich bewust van het verschil tussen mensen, samenlevingen en cultuuruitingen.
- Leerlingen vormen hun culturele identiteit in relatie tot die van anderen.

CONTEXTUELE CULTUUREDUCATIE

- De leeromgeving confronteert leerlingen met één of meerdere betekenisvolle cultuuruitingen.
- De leeromgeving geeft context en inhoud aan de cultuuruitingen.
- De leeromgeving laat leerlingen ruimte om de cultuuruitingen betekenis te geven.

DOELEN BEPALEN

Leerlingen vergroten hun cultureel referentiekader (of belevingswereld) door de confrontatie met nieuwe, maar ook gekende cultuuruitingen.

- Leerlingen ontwikkelen een nieuwsgierigheid en openheid voor nieuwe cultuuruitingen.
- Leerlingen duiden cultuuruitingen of fenomenen vanuit verschillende perspectieven.
- Leerlingen interpreteren cultuuruitingen of fenomenen op verschillende niveaus.
- Leerlingen laten ruimte voor de onbepaaldheid of “lege plekken” van cultuuruitingen.

LESCONCEPT BEDENKEN

In een lesonderwerp worden culturele vaardigheden en de cultuurdragers doelgericht en bewust ingezet.

- Er is een weloverwogen focus op één van de culturele vaardigheden en cultuurdragers in iedere les.
- Er wordt gestreefd naar een evenwicht tussen en een variatie van de culturele vaardigheden en cultuurdragers over de lessen heen.
- Er wordt geëxperimenteerd met een verrassende culturele vaardigheid of cultuurdrager.

LESONTWERP OPSTELLEN

Leerlingen werken aan een creatieopdracht waarin hun vermogen om zelf te creëren optimaal wordt gestimuleerd. De inhoudelijke en culturele doelstellingen bepalen de aard van de creatieopdracht.

Er is voldoende inhoudelijke en culturele input:

- Leerlingen krijgen inhoudelijk voldoende informatie rond het onderwerp.
- Leerlingen krijgen voldoende handvatten (voorbeelden, methodes, technieken, succesfactoren) om kwalitatief te werken met de gekozen culturele vaardigheid en cultuurdrager.
- De criteria of verwachtingen waaraan de creatieopdracht moet voldoen zijn duidelijk.
- De les bestaat louter uit leeractiviteiten die toewerken naar de creatieopdracht. (backward design-model)

De lesopbouw voorziet drie fases:

- De les vangt aan met een mindsetting of motivatiefase, waarin leerlingen zich de opdracht toe-eigenen.
- Er is voldoende ruimte voor een explorerende fase, waarin leerlingen het onderwerp verbreden en de vaardigheden uitgebreid verkennen.
- Tot slot maken leerlingen keuzes in de vormgevende of creërende fase.

De leeromgeving houdt het midden tussen vrijheid en sturing.

- De leerlingen ervaren de creatieopdracht als uitdagend én concreet. (positieve stress)
- De leeromgeving is afgestemd op de beginsituatie van leerlingen. Er wordt rekening gehouden met de 'zone van de naaste ontwikkeling'.
- Er wordt meer structuur geboden aan minder ervaren of minder zelfzekerere leerlingen.

- De les(senreeks) is opgebouwd volgens een activiteitenladder met toenemende moeilijkheidsgraad.
- De graad van vrijheid is afgestemd op de beschikbare tijd. Meer structuur leidt sneller tot sterke resultaten.

REFLECTIE INBOUWEN

De leeromgeving zet aan tot reflectie op cultuur en cultuurkritiek.

De leeromgeving maakt denkprocessen zichtbaar.

- De leeromgeving stimuleert leerlingen om hardop te denken.
- De leeromgeving stimuleert leerlingen om hun handelingen en gedachten te verklaren.

De leeromgeving maakt de diversiteit tussen leerlingen zichtbaar.

De leraar bouwt expliciet reflectiemomenten en aparte metacognitieve leeractiviteiten in.

- Gebruik maken van verschillende media is een meerwaarde.
- De juiste groeperingsvorm kiezen is essentieel.

De leraar hanteert een mediërende begeleidingsstijl.

- De interactie tussen leraar en leerlingen wordt gekenmerkt door een wederkerigheid, waarbij beiden inspelen op wat de ander aanreikt.
- De leraar stelt kwaliteitsvolle vragen m.b.t. de handelingen, voorkeuren, schoonheid en waarden van leerlingen.
- De leraar zoekt in en uit op een opdracht, onderwerp of idee.





5 ENKELE PRAKTIJKVOORBEELDEN

Hier volgt een selectie van praktijkvoorbeelden die ontwikkeld werden in het kader van de plg'en. Het traject wilde docenten en studenten stimuleren om te experimenteren. Het was niet de bedoeling om best practices te genereren. We hebben docenten en studenten vooral ondersteund om hun creatieve ideeën te realiseren, en met succes. In totaal werkten 34 docenten, studenten en tandems een les cultuureducatie uit.

In deze publicatie werden vijf lesideeën opgenomen. De andere voorbeelden zijn terug te vinden op de website en/of in het eindverslag van het project. De onderstaande voorbeelden zijn een representatieve selectie van de veelheid aan creatieopdrachten waar leerlingen en studenten in het kader van dit project aan gewerkt hebben.

De praktijkvoorbeelden zijn een oproep om zelf aan de slag te gaan. Ze willen niet kant en klaar geïmplementeerd worden, maar hopen leraren, lerarenopleiders en leraren in opleiding te inspireren om zelf te experimenteren met creatieopdrachten in hun eigen lespraktijk.

5.1 Letters binnenstebinnen

GEGEVENS

- Hogeschool: UC Leuven-Limburg, Studenten plc.
- Context: Balo, Cultuureducatie, 2e jaar, Lessenreeks voor leerlingen basisonderwijs 3e graad, met het thema typografie.
- Ontwerpers: Charlotte Dresselaers, Lien Gerinckx, Tamara Knop, Karlien Kussé, Ward Meulemans

CULTURELE DOELEN

- open en betrokken houding ten opzichte van cultuur: de leerlingen stellen zich open voor het werk van Cecile Touchon en de betekenis die hij geeft aan typografie;
- de leerlingen kunnen de visie van Cecile Touchon toepassen op een ander, meer aanschouwelijk aspect waar ze mee vertrouwd zijn: hun lichaam (betekenisgeving).

DOELEN M.B.T. HET ONDERWERP

Leerlingen:

- kunnen nieuwe elementen tekenen bij een lichaamsdeel om er zo een nieuwe betekenis aan te geven, los van de oorspronkelijke context;
- kunnen op een objectieve manier lichaamsdelen beschrijven;
- kunnen verwoorden dat ze anders kijken naar een lichaamsdeel wanneer ze dit waarnemen tegelijkertijd met het volledige lichaam, dan wanneer ze het lichaamsdeel afzonderlijk bekijken;
- kunnen verwoorden dat de context waarin ze een lichaamsdeel te zien krijgen, hun mening hierover beïnvloedt;
- zijn bereid om waardering op te brengen voor hun eigen lichaam en dat van anderen.

CULTURELE VAARDIGHEID

focus op waarnemen en conceptualiseren

CULTUURDRAGER

focus op lichaam en grafische tekens

CREATIEOPDRACHT Leerlingen passen de visie van Cecil Touchon toe op de perceptie van het lichaam. De leerlingen staan stil bij vormen, grootte, kleuren ... van verschillende lichaamsdelen zonder hier meteen een persoon, een karakter, een verhaal of een herinnering aan te koppelen. Op deze manier zien leerlingen in hoe relatief schoonheid is en hoe gekleurd onze waarneming is.

INSTAP

- Leerlingen trekken een denkbeeldige foto van verschillende lichaamsdelen van medeleerlingen die passen bij een adjectief (bruisend, schitterend, trots...) en bespreken hun keuzes.
- In een volgende fase denken leerlingen zelf na over wat ze mooi en minder mooi van aan hun eigen lichaam. De leerlingen benoemen dit voor zichzelf, maar expliciteren dit niet naar de klasgroep.

KERN

- Leerlingen bekijken een fotoreeks met verschillende lichaamsdelen van zichzelf en klasgenoten en verwoorden wat ze opvallend vinden aan de kleur en de vorm en welke gevoelens dit lichaamsdeel bij hen oproept.
 - Welke lichaamsdelen vind je mooi of minder mooi?
 - Wat maakt dat je ze mooi of minder mooi vindt?
- Daarna bekijken de leerlingen foto's van de volledige personen op het bord en zien dat bepaalde lichaamsdelen en de perceptie hiervan samenhangen met het globale beeld van een persoon door de vergelijking te maken tussen hun associaties met het lichaamsdeel en hun associaties het volledige beeld van de persoon.
- De leerlingen staan opnieuw stil bij hun eigen lichaam. Ze filosoferen met de leraar over het feit dat de lichaamsdelen een andere betekenis voor je krijgen wanneer je het ruime beeld wegneemt en een focus op één onderdeel legt.

VERWERKING

- In de creatieopdracht kiezen de leerlingen elk een foto uit de fotoreeks met lichaamsdelen en gaan creatief aan de slag met het materiaal.
- Ze knippen het lichaamsdeel uit en plakken dit op een wit blad waarna ze de foto bewerken tot hij iets anders voorstelt. Vervolgens voegen ze een adjectief toe dat past bij hun bewerking.
- De leerlingen bekijken een filmpje van Cecil Touchon. Touchon staat in zijn werk stil bij het pure, het mooie van vormen en kleuren op zich. Hij is ervan overtuigd dat wanneer we ergens geen betekenis meer in herkennen, we niet langer verblind worden door deze betekenis en de vormen zien in al hun schoonheid en abstractie.

REFLECTIE & DEMONSTRATIE

- Leerlingen bespreken de visie van deze kunstenaar die de pure schoonheid van letters wil benadrukken door er een nieuw geheel van te maken.
- Leerlingen presenteren en bespreken de resultaten.
- De leerlingen zien in dat vormen en kleuren steeds bepaalde gevoelens bij ons oproepen. Aan de hand van diverse voorbeelden ervaren leerlingen dat bepaalde kleuren eerder worden gelinkt aan humor, romantiek ...
- In een tweede en derde deel van deze lessenreeks bespreken leerlingen de betekenis van de vorm en kleur van letters. De leerlingen experimenteren hier zelf mee door een poster te ontwerpen met deze informatie in hun achterhoofd.

5.2 Jezusbeelden

GEGEVENS

- Hogeschool: VIVES campus Brugge, docenten plc.
- Context: Bako, Katholieke godsdienst studiefase 2.
- Ontwerper: Ness Vanthournout

DOELEN M.B.T. HET ONDERWERP

- Bewust worden van eigen Jezusbeeld.
- Kennismaken met welke Jezusbeelden kleuters kunnen hebben.

CULTURELE DOELEN

- Open en betrokken houding ten opzichte van cultuur
- Inzien dat beeldvorming beïnvloed wordt door een context.
- Inzien dat het Jezusbeeld bepaald is door veel factoren: tijdsgeslacht, leefomstandigheden, visie, ...
- Kennis maken met verschillende Jezusbeelden en hun context

CULTURELE VAARDIGHEID

focus op verbeelden en conceptualiseren.

CULTUURDRAGER

focus op grafische tekens.

CREATIEOPDRACHT

Ontwerpen een Jezusbeeld vanuit een eigen visie

INSTAP

- Studenten kijken naar de afbeeldingen op de Power-Point, een collage van diverse Jezusbeelden. (waarnemen)
- Docent vraagt door op de beeldvorming
 - Hoe weet je dat dit Jezus is?
 - Welke elementen zijn eerder onverwacht? (Bekijk de details)
 - Hoe ziet Jezus eruit?
 - Welk van de figuren staat het dichtst bij jouw beeld?
 - Wat zijn de clichés?
 - Waarom zou Jezus ook als zwarte worden afgebeeld?
 - Wie zou er een probleem kunnen hebben met een bepaalde beeldvorming?
- Gesprek rond de verschillen in beeldvorming,
 - Elk beeld vertelt iets over de persoon die het gemaakt heeft. (bv. wetenschapper, Indonesische cultuur ...),
 - Een beeld evolueert doorheen de tijd.
- Studenten benoemen het inzicht dat mensen vaak zoeken naar een beeld dat past in hun context.



KERN

- Studenten bespreken hoe ze Jezus vandaag zouden afbeelden.
- Studenten trachten te benoemen welk type Jezusbeeld hen persoonlijk aanspreekt.
 - Welke kenmerken zou je willen koppelen aan Jezus?
 - Welke schoenen, attributen ...?
 - Welke kleuren associeer je?
 - Welke symbolen?
 - Welke foto's?
 - Welke houding geef je Jezus?
- De ideeën worden uitgewisseld in kleine groepjes.
 - Welk soort mensen zie je?
 - Waaraan merk je dat?
 - Welke uiterlijke kenmerken typeren die persoon?
- Studenten creëren zelf een eigen beeld van Jezus. Ze gebruiken hiervoor tekenspullen (stiften, wasco, ...) en beelden uit tijdschriften (collage).

REFLECTIE & DEMONSTRATIE

- Studenten presenteren hun creatie en verwoorden wat voor hen de betekenis is.
- Studenten bespreken hun beeld van Jezus.
 - Hoe keek je in het begin van de les?
 - Wat is er veranderd in je kijk op het beeld dat je van Jezus hebt?

5.3 Graphic novel

GEGEVENS

- Hogeschool: Odisee, campus Brussel, docenten plc.
- Context: 3 Baso literatuur II, Nederlands
- Ontwerper: Silvie Vanoosthuyze

INHOUDELIJKE DOELEN

Studenten:

- verruimen hun invulling van het begrip stripverhaal;
- verdiepen hun kennis van de kenmerken van het beeldverhaal (zoals te vinden in het handboek van McCloud);
- geven op een persoonlijke manier gestalte aan hun (eerste) leeservaring;
- denken na over wat de specifieke thematiek van een literair werk (i.c. een graphic novel) voor hen persoonlijk betekent;
- zijn in staat essentiële scènes uit een graphic novel te selecteren en op een andere manier gestalte te geven (of te verbeelden).

CULTURELE DOELEN

- een open en betrokken houding stimuleren ten opzichte van (voorheen onbekende) cultuuruitingen, meer bepaald de graphic novel;
- persoonlijke betekenisgeving expliciteren diversiteit in leeservaring en persoonlijke betekenisverlening bij eenzelfde literair werk ervaren;

CULTURELE VAARDIGHEID

focus op verbeelden en conceptualiseren.



CULTUURDRAGER

focus op grafische tekens.

CREATIEOPDRACHTEN

- Individuele opdracht: studenten geven op een persoonlijke manier gestalte aan hun leeservaring van de graphic novel.
- Groepsopdracht: studenten verbeelden in groep één of enkele scènes uit een graphic novel op een andere manier dan met beelden. .

INSTAP: HOEKENWERK

Studenten maken kennis met het beeldverhaal in zijn ruime betekenis (eenvoudige stripverhalen tot complexere graphic novels). Dit is deels op eigen niveau en deels op niveau van de leerlingen 2de graad.

- Starthoek vormt de 'lekker-zitten-lezenhoek' waar studenten in contact komen met heel uiteenlopende Graphic novels. (waarnemen)
- Een van de andere hoeken gaat specifiek over de mogelijke stijlen in een stripverhaal (met aan de ene kant een uiterst gestileerde of abstracte stijl en aan de andere kant een uiterst realistische tekenstijl)
- Nog een andere hoek laat de studenten de kenmerken van het beeldverhaal ontdekken (analyseren)

INDIVIDUELE OPDRACHT

- Studenten kiezen een Graphic novel.
- Studenten maken een woordspinnend rond de inhoudelijke thematiek. (analyseren en conceptualiseren)
 - Waarover gaat het?
 - Wat zegt de auteur over het onderwerp?
- Studenten zoeken een medium om de betekenis die de thematiek heeft te verbeelden of vorm te geven, te uiten. Ze kunnen daarbij terugvallen op vorige lessen:
 - Het begrip scène kwam aan bod in Verhaalanalyse – onderdeel theater (1ste opleidingsfase).
 - Kenmerken van poëtisch taalgebruik werden bestudeerd in het opleidingsonderdeel Poëzieanalyse. (Van Boven, Literair mechaniek.)
 - Ook leerden de studenten in de tweede opleidingsfase hoe ze met literatuur aan de slag kunnen gaan in de klas. Een aantal dramatische werkvormen passeerden daar de revue.
 - In de 3de opleidingsfase lazen studenten een aantal stukken uit theater teksten voor volwassen en jeugdtheater.
 - In het kader van die lessen gingen de studenten ook minimaal 3 keer naar een theatervoorstelling.
 - Studenten stellen hun individuele creatieopdrachten voor aan hun medestudenten en gaan in dialoog over de centrale thematiek. (conceptualiseren)



GROEPSOPDRACHT (5 STUDENTEN)

- Studenten kiezen samen een Graphic novel die ze samen willen lezen.
 - Dit is een ander boek dan de graphic novel gebruikt voor de individuele opdracht.
 - Ze kunnen hiervoor terugvallen op een lijstje van de docent, maar evengoed kiezen ze op eigen initiatief een graphic novel.
- Studenten selecteren de sterke scènes, waar ze rond willen werken. Ze bepalen welke scènes essentieel zijn in het verhaal. Ze bepalen de personages van deze scènes, de plot, de tijd en de ruimte.
- Studenten herwerken of herschrijven de sterke scène tot een toneelscript, een verhaalttekst, een opeenvolging van tableau vivants of een kamishibai. Ze houden hierbij rekening met de specifieke talenten van de groepsleden en met de kenmerken van het teksttype dat ze willen produceren.
- Studenten presenteren hun creatieopdrachten aan hun medestudenten. De graphic novel wordt getoond, maar het verhaal wordt niet verteld. Het is de bedoeling dat de andere studenten zin krijgen om het boek te lezen.

REFLECTIE & EVALUATIE

- Studenten bespreken samen de creatieopdrachten:
 - de expressiviteit, het taal- stem- en lichaamsgebruik
 - de samenwerking, afstemming, vlottheid
 - de weergave van het verhaal: duidelijk, gelaagd
- Het verslag en de schriftelijke reflectie wordt geëvalueerd door de docent.



5.4 De Haka: een rituele Maori-dans

GEGEVENS

- Hogeschool: VIVES, campus Brugge, studenten plc.
- Context: 3 Balo, muzische opvoeding en wereldoriëntatie, naar aanleiding van het thema oorlog en vluchtelingen.
- Ontwerper: Emmy Viaene.

INHOUDELIJKE DOELEN:

Leerlingen:

- denken na over geweld en maken kennis met een geweldloze manier van uitdagen uit de wereld van de sport;
- verzinnen eigen bewegingen bij een haka (een itu en voeren die uit).

CULTURELE DOELEN

- een open kijk verwerven in de hedendaagse beleving van een traditioneel ritueel;
- nagaan hoe een traditioneel gebruik (de haka) zijn vertaling krijgt in de sport (rugby). (betekenisgeving)

CULTURELE VAARDIGHEID

focus op verbeelden.

CULTUURDRAGER

focus op lichaam.

CREATIEOPDRACHT Leerlingen creëren een rituele dans, de haka, en leren daarbij tegenstanders te imponeren.

INSTAP

- De leraar vertelt dat oorlogen vaak wreed zijn en dat tegenstanders elkaar bang willen maken. Je tegenstanders bang maken is een strategie die veel gebruikt wordt. Die strategie hoeft niet altijd in een wrede context te gebeuren.
- De leerlingen vertellen (eigen) ervaringen waar 'je tegenstander bang maken' aan bod komt.
- De leerlingen kijken naar een Hakafilmpje van een rugbywedstrijd.
 - Welke sport zullen de spelers beoefenen?
 - Wat doen de spelers voor ze rugby spelen?
 - Hoe maakten ze indruk op elkaar?
 - Welke taal en bewegingen gebruikten ze hiervoor? boos kijken, oogcontact maken, stoere bewegingen, krachtige gebaren, luide klanken, ...
 - Waarmee kunnen we deze bewegingen vergelijken? Waaraan denken ze? (een stam die op oorlogspad gaat)
- Leerlingen bekijken een filmpje van de Haka. Ze vergelijken het rugbytafereel met het Maori-ritueel, de oorspronkelijke bewoners van Nieuw-Zeeland en bespreken de gelijkenissen tussen beide fragmenten.
- De leraar vertelt dat ze zich zullen verdiepen in het indruk maken op de vijand gebaseerd op de Maori-cultuur net zoals de haka.

KERN

- De leraar leert de leerlingen een haka aan en legt de verschillende tekens uit. (>, <, ., -, ---)
 - < --- <
 - KA MU KA MU
 - ... > . ---
 - ORA TITIKI PADOWI JORA
 - KA = op billen slaan,
 - MU = armen op elkaar
 - ORA = handen in de lucht,
 - TITIKI = één arm vuist, anderen op elleboog slaan,
 - PADOWI = op borst slaan
 - JORA = rechterhand op linkerelleboog en omgekeerd.
- De leerlingen hangen elk 3 stroken papierplakband op hun buik. Ze wandelen door elkaar en op het teken van de leraar staan ze stil en zoeken een klankwoord dat iemand bang kan maken.
- De leerlingen schrijven hun bangmaakwoorden in drukletters op één van de 3 stroken. Alle letters moeten een beetje uit elkaar staan, zodat ze makkelijker de klanken kunnen scheuren.
- De bangmaakwoorden moeten te maken hebben met het thema 'groenten en fruit'. Zo voorkomen we dat de leerlingen grof worden tegen elkaar en elkaar kwetsen.
- Alle stukken plakband worden aan de muur gehangen. De leerlingen krijgen even de tijd om 3 stukjes van woorden uit te scheuren, bv. Mu, gesl, a, ...

VERWERKING

- De leerlingen maken per vier een eigen haka van 2 lijntjes en oefenen deze in.
- Ze moeten zorgen dat er genoeg geëxperimenteerd wordt met hun stemgebruik en bewegingen.
- Daarnaast mogen de leerlingen ook een bepaalde sport kiezen waarin ze hun haka willen uitvoeren.
- Ze gaan op zoek naar typische bewegingen die bij deze sport past.

DEMONSTRATIE EN REFLECTIE

- De leerlingen staan in een vierkant tegenover elkaar. Ze voeren een zogenaamde battle tegen elkaar. Wie zich klaar voelt, mag met zijn groep een stap naar voren doen en hun haka uitvoeren.
- Leerlingen bespreken de haka.
 - Vonden jullie het leuk om een haka te maken en uit te voeren?
 - Wat vonden jullie van deze manier van uitdagen? Had het effect, wat zorgde ervoor dat je schrik kreeg?
 - Vinden jullie het zinvol dat deze Nieuw-Zeelandse traditie nog altijd behouden blijft?
 - Waar vind je nog oude tradities in een hedendaagse vorm?

5.5 Alexander de Grote

DOELGROEP

- Hogeschool: UC Leuven-Limburg, studenten plc
- Context: 3 baso, geschiedenis, eerste graad secundair onderwijs, leerjaar 2
- Ontwerper: Céline Morlion

DOELEN M.B.T. HET ONDERWERP

Leerlingen kunnen:

- De heroïek rond de Alexander de Grote in de film 'Alexander' nuanceren
- Historische documenten en afbeeldingen vanuit verschillende perspectieven benaderen
- Uit verschillende bronnen bruikbare informatie selecteren
- Hoofd- en bijzaken van elkaar onderscheiden

CULTURELE DOELEN

Leerlingen kunnen:

- Zich inleven in een andere persoon, tijd, ruimte, context.
- Historische films als medium kritisch benaderen en nuanceren.
- Hoge en lage status in films herkennen.

CULTURELE VAARDIGHEID

verbeelden & conceptualiseren

CULTUURDRAGER

taal & teken

CREATIEOPDRACHT

filmscènes uit film Alexander reconstrueren.

INSTAP

- Leerlingen bekijken vier scènes uit de film 'Alexander.'
- Leerlingen bespreken de realisaties van Alexander de Grote.
- Leerlingen omschrijven zijn persoonlijkheid met enkele adjectieven.

KERN

- Leerlingen worden verdeeld in vier groepen (complementair groepswerk). Elke groep krijgt een andere stelling, die ze moeten verdedigen:
 - Alexander de Grote was een massamoordenaar.
 - Alexander de Grote had meer sympathie voor de Perzische cultuur dan de Griekse.
 - Alexander de Grote was een groots veroveraar, maar was op persoonlijk vlak was hij een zwakke lings.
 - Alexander de Grote was een groots veroveraar, maar een belabberd staatsman.
- Alle groepjes krijgen dezelfde bronnen: historische documenten, kaarten, afbeeldingen, ...
- Leerlingen selecteren bronnen die informatie bevat over hun stelling.



Leerlingen brengen de argumenten die voor hun stelling pleiten samen.

- Panelgesprek: leerlingen vaardigen een spreker af.
 - Elk groepje presenteert waarom hun stelling waar is.
 - De sprekers van andere groepen kunnen de argumenten aanvullen of in vraag stellen.
 - De toeschouwers vatten de argumenten samen. Elke groep doet dit voor zijn eigen stelling.

VERWERKING

- Elk groepje bekijkt opnieuw een scène van de film.
- De technieken van hoge en lage status worden besproken.
- De groepjes reconstrueren de filmscène, met aandacht voor de historische werkelijkheid.

REFLECTIE & DEMONSTRATIE

- Elk groepje brengt de scène. Leerlingen bespreken de scènes:
 - Hoe heb je hoge en lage status afgebeeld?
 - Wat is anders t.o.v. de oorspronkelijke scène?
- Leerlingen bespreken de rol van Alexander de Grote:
 - Welk beeld had je van Alexander de Grote?
 - Wat is veranderd? Hoe zie je zijn rol in de geschiedenis?
- Leerlingen bespreken de betrouwbaarheid van historische films.

MEER VOORBEELDEN

OP ONZE WEBSITE

WWW.CULTUREELCONTENT.COM

5.6 Conclusie: meerwaarde van het ontwerp kader voor de praktijk?

Uit de interviews met docenten, de enquête met docenten en de kwaliteit van de praktijkvoorbeelden kunnen we een aantal conclusies trekken m.b.t. de relevantie en hanteerbaarheid van het didactisch kader.

De bevraging toonde aan dat nagenoeg alle deelnemers het kader op z'n minst als **INSPIREREND** ervoeren en dat het hun een houvast bood. Negen op de tien studenten vonden het aangereikte kader relevant voor het ontwerpen van cultuureducatieve lessen. Lerarenopleiders duiden daarbij andere aspecten aan dan leraren in opleiding.

DOCENTEN vonden vooral de theorie 'Cultuur in de Spiegel,' het aspect lesontwerp en de doelgerichte aanpak interessant. Een docent beeld en kunstgeschiedenis in Odisee

haalde aan: *'Het kader geeft een heel andere invalshoek. ... De opbouw van mijn les is nu veranderd. Het kader verplicht je voor een terugblik te zorgen.'* Alleen al het inzicht dat cultuureducatie momenteel weinig verankerd is hun eigen vakken, vonden vele lerarenopleiders waardevol. Een docent Frans in Odisee zei: *"Het kader geeft wel doelgerichtheid, ... We doen allemaal aan cultuureducatie. We doen het zonder te beseffen. Dit kader maakt duidelijk wat je doet, ... Het maakt vooral ook duidelijk wat je niet doet. Door de plg heb ik besloten om niet meer te vertrekken van de cultuurdrager taal, maar beeld, met als resultaat dat ik studenten eerst laat nadenken over clichés van een land en hen dan op zoek laat gaan naar een minder voor de hand liggend beeld, een schilderij ...'*

STUDENTEN vonden vooral de concrete handvatten, de duidelijke stappen en de voorbeelden interessant. Verscheidene leraren in spe haalden aan dat hun lessen creatiever, actiever, motiverender en interactiever werden door te werken met het kader. Enkele reacties van studenten: *'Het didactisch kader laat je in verschillende stappen werken om zo alles aan bod te laten komen in de les. Het mediëren is een erg belangrijke stap in het didactisch model. De nadruk wordt op deze manier gelegd op interactie met de kinderen. Hierdoor voorkom je als leerkracht dat je les eenrichtingsverkeer is. Er wordt vertrokken vanuit de doelen. Zo weet je als leerkracht ook duidelijk waar je met de les naartoe gaat.'* En: *'Het didactisch kader biedt een heel goede, stapsgewijze houvast om lessen aan op te bouwen. Leerkrachten die dit willen toepassen, gaven vaak aan dat ze niet weten hoe hieraan te beginnen. Dit*

EEN DOCENT FRANS IN ODISEE ZEI:
"HET KADER GEEFT
WEL DOELGERICHTHEID,

♦ ♦ ♦

WE DOEN ALLEMAAL
AAN CULTUUREDUCATIE. WE DOEN
HET ZONDER TE BESEFFEN.
DIT KADER MAAKT
DUIDELIJK WAT JE DOET,

♦ ♦ ♦

probleem is dus van de baan dankzij het didactisch model.'

Niet alle componenten uit het ontwerp kader brachten de studenten en docenten echter even vlot in praktijk. Het werken aan cultureel bewustzijn bleef voor een aantal een vaag concept. Ook reflectie inbouwen bleek niet vanzelfsprekend. Werken met culturele vaardigheden en cultuurdragers vonden zowel lerarenopleiders als leraren in opleiding zeer toepasbaar. De deelnemers slaagden er meestal ook in zinvolle creatieopdrachten te bedenken en voldoende input in te bouwen. Een student haalde aan: *'De culturele vaardigheden vond ik een grote meerwaarde voor het opstellen van de lessen. Dankzij deze dacht ik bewust na over hoe ik mijn les ging opstellen en lag er een focus waardoor de les veel doelgerichter werd. Ik vond dit ook een sterk impuls omdat ik dankzij de vaardigheden meer ging nadenken over de werkvormen die ik hiervoor ging gebruiken, waardoor de werkvormen op zich creatiever werden.'*

Zowel studenten en docenten vonden **REFLECTIE INBOUWEN** echter een stuk **MOEILIJKER**. Cultuurreflectie werd soms ingebouwd door bijvoorbeeld open vragen en discussies of door studenten hardop te laten denken, maar in het geheel van de lessen bleven de aanzetten tot reflectie beperkt. In sommige gevallen werd reflectie wel op papier ingebouwd maar niet in praktijk omgezet. De kwaliteit van de cultuurkritiek bleef ook vaak beperkt. Zo kregen studenten in UC Leuven-Limburg (voorheen Groep T) de opdracht om een lijst te maken van kunst, muziek, literatuur die volgens hen verboden zou moeten worden. Later werd de link gelegd met 'entartete kunst' in het Derde Rijk, maar werd er te weinig doorgevraagd naar de criteria die de leerlingen hadden gebruikt om hun selectie te

maken voor hun lijst. Een echte confrontatie van referentiekaders bleek zeer moeilijk.

Een tweede moeilijkheid zat in de **COMPLEXITEIT** van het theoretisch-didactisch kader. Zowel docenten als studenten omschreven de theorie na de eerste sessie(s) als complex. 56,5 van de studenten vond het kader (eerder) te theoretisch om het vlot te gebruiken. Pas na het bespreken van verschillende voorbeelden, verschillende oefeningen, toelichting, gesprekken en vooral een eigen ontwerp, drong de betekenis door. De vraag naar voorbeelden was dan ook groot. Dit was bij docenten evenzeer het geval als bij studenten. Zelf op het einde van het traject haalde meerdere docenten aan dat ze het moeilijk vonden om het ontwerp kader zonder ondersteuning in praktijk te brengen. Werken met dit kader vergt dus een tijdsintensief traject.

Daarnaast werden nog enkele andere **KRITISCHE BEDENKINGEN** geuit. Sommige studenten haalden bijvoorbeeld aan dat leerinhoud en kennis soms een beetje naar de achtergrond verdwijnt doordat de nadruk zo sterk ligt op het reflecteren en creëren. Ze stelden zich ook vragen bij het evalueren van de doelstellingen: *'Je kan nooit met 100% zekerheid zeggen dat je het cultureel bewustzijn van de leerlingen hebt verruimd.'* Sommige docenten en studenten vinden een cultuurtheorie ook overbodig om cultuureducatie te integreren in de lessen. 28% van de studenten vond het (eerder) niet zinvol om te leren werken met de aangereikte kaders. Ook een aantal docenten waren die mening toegedaan. Een docent Frans uit Odisee zei: *'Ik had niet zoveel behoefte aan dit kader. Ik denk eerder praktisch en heb minder behoefte aan dergelijke theorieën. Anderzijds is het in een groep als die van ons wel belangrijk dat je allemaal over*

eenzelfde kader beschikt. Het helpt ons elkaar te verstaan.'

We eindigen met een positieve noot: het traject versterkte alle deelnemers in hun overtuiging dat **CULTUUREDUCATIE LEIDT TOT INTENSER LEREN**. De studenten haalden als grootste meerwaarde aan dat cultuur de blik van leerlingen verruimt en hen op een andere manier laat nadenken over de wereld. Ook de grote inbreng van leerlingen werd vaak als troef voor het leerproces aangehaald. Een student schreef: *'Ik heb heel wat kinderen uit hun schulp zien komen tijdens deze lessen. Vooral kinderen die het soms wat moeilijker hebben bij de meer theoretische vakken.'* Een ander gaf aan: *'Door creatief bezig te zijn worden verschillende intelligenties aangesproken, wat leidt tot een beter begrip en een vergroting van de motivatie.'* Zowel docenten als studenten waren er tevens van overtuigd dat cultuureducatie raakt aan zeer essentiële competenties voor de samenleving van morgen. Een student schreef: *'Cultuur en creativiteit zijn enorm belangrijk en hebben een belangrijke invloed op het latere leven. Dit moet dus aanwezig zijn in het onderwijs. alles wat je doet is gelinkt aan creativiteit en onze hele wereld bestaat uit culturen.'* Nog een ander haalde aan: *'Cultuureducatie draagt bij tot de zelfontplooiing en de persoonlijke ontwikkeling van ieder kind. Kinderen worden zich bewust van hun eigen cultuur en die van anderen.'*

Tot slot mogen we concluderen dat **CULTUUR INTEGREREN** in minder voor de hand liggende leergebieden en vakken **GEEN MISSION IMPOSSIBLE** is. Alle docenten en studenten zagen mogelijkheden om rond cultuur te werken. Iedere deelnemer of tandem vond een vakthema dat een rijke culturele context bood. Of de deelnemende docenten en studenten voortaan meer en beter cultuur integreren, kunnen we niet garanderen. De werking van de plg'en was beperkt in tijd. De impact ervan kan uitdoven. Dit onderzoek heeft aangetoond dat in vrijwel alle lessen aan cultureel bewustzijn kan gewerkt worden. Het enthousiasme van de deelnemers was ook heel groot. Zowel de lerarenopleiders als leraren in opleiding waren vragende partij om de verbeeldingskracht en creativiteit van leerlingen te stimuleren in hun lessen. Dit traject verbond hen in hun zoektocht. Die gemeenschappelijke bezorgdheid scheidde een band. Zo creëerde cultuureducatie een multidisciplinaire uitwisseling die heel wat perspectieven opende. We hopen dat onze ervaringen nog heel wat leraren, lerarenopleiders en leraren in wording mogen inspireren.

TOT SLOT
MOGEN WE CONCLUDEREN
DAT CULTUUR INTEGREREN
IN MINDER VOOR DE HAND LIGGENDE
LEER Gebieden EN VAKKEN
GEEN MISSION IMPOSSIBLE IS.

Bibliografie

AKOV - Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming. (2013). *Referentiekader beeldgeletterdheid*. Brussel: AKOV - Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming.

Alaerts, L., Hinnekint, K., Stijnen, J., & Vanesser, J. (2012). *Cultuur?*. Leuven: School of Education.

Aronson, A. (1985). The Wooster group's L.S.D. *The Drama Review*, 29(2), pp. 65-77.

Bamford, A. (2007). *Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*. Brussel: Agentschap voor Onderwijscommunicatie (Vlaamse Regering - departement Onderwijs).

Brewer, T.M. (2010). Integrated Curriculum: What Benefit? *Arts Education Policy Review*, 103(4), 31-36.

Bytbeier, I. (2002). *Creativiteit. Hoe? Zo!* Tiel: Uitgeverij Lannoo.

Commissie Monard. (2009). *Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs*. Brussel.

Crul, K. (2013). *Zeppelin. Didactiek voor muzische vorming*. Kalmthout: Pelckmans Uitgeverij nv.

Csikszentmihalyi, M. (1999) *De weg naar Flow*. Amsterdam: Boom.

De Bono, E. (1999). *Six Thinking Hats*. New York: Little Brown Company.

De Bruyckere, P. (2010). Cultuur in de basiscompetentie. In B. Dekeyser (Red.). *Education through art. Kunst- en cultuureducatie als motor van leren* (pp. 37-45). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

De Groof, J., Donche, V., & Van Petegem, P. (2011). *Onderzoekend leren stimuleren. Effecten, maatregelen en principes*. Leuven / Den Haag: Acco.

Donald, M. (1991). *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Donald, M. (2006). Arts and cognitive evolution. In M. Turner (Ed.). *The artful mind. Cognitive science and the riddle of human creativity* (pp. 3-20). New York: Oxford University Press.

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). Professional learning communities at work: *Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.

DuFour, R. (2004). What is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6- 11.

Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, CT: Yale University Press.

Elchardus, M., Op de Beeck, S., Duquet, F., & Roggemans, L. (2008). *Vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs. Een onderzoek naar de relevantie en de haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Elias, W. (1990). *Door het oog van het penseel. Discursief onderzoek naar fundamentele voor een (and)agogie van kunstzinnige en esthetische vormen*. Niet gepubliceerde syllabus bij de cursus 'Kunst- en beeldeducatie'. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Feuerstein, R., Rand, Y., & Rynders, J. E. (1997). *Laat me niet zoals ik ben. Een baanbrekende methode om de cognitieve en sociale ontwikkeling te stimuleren*. Rotterdam: Lemniscaat.

Freedman, K. (2001). How do we understand art? Aesthetics and the problem of meaning in the curriculum. In P. Duncum, & T. Bracey, *On Knowing: Art and Visual Culture* (pp. 34-46). Christchurch: Canterbury University Press.

Fullan, M. (2002). *The change leader. Educational Leadership*, 59(8), 16-20.

Gootjes-Klamer, L., & van Nieuwenhuizen, M. (2011). *Basisboek cultuuronderwijs*. Groningen: Noordhoff.

Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J., Cusworth, L., White, R., & Paola, R. (2000). *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. Slough: NFER.

Hayes, D. (2010). *The seductive charms of a cross-curricular approach. Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38(4), 381-387.

Hord, S.M. (1997). *Professional learning Community: communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. M. (2004). *Learning Together. Leading Together. Changing Schools through Professional Learning Communities*. New York: Teachers College Press.

Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Lanham, Maryland: Scarecrow Education.

Jacobson, D. (2010). Coherent Instructional Improvement and PLCs. Is it possible to do both? *Phi Delta Kappan*, 91(6), 38-45.

Katz, S. (2013). *Intentional Interruption. Breaking Down Learning Barriers to Transform Professional Practice*. Thousand Oaks: Corwin.

Katz, S., Early, N. M., & Jaafar, S. B. (2009). *Building and Connecting Learning Communities. The Power of Networks for School Improvement*. California: Corwin Press Inc.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2011). Understanding Teacher Leadership. In E. B. Hilty, *Teacher Leadership. The New Foundations of Teacher Education* (pp. 3-21). New York: Peter Lang Publishing .

Lecompte, E. (1981). Who Owns History? *Performing Arts Journal*, 6(1), pp. 50-53.

Mooss vzw. (2012). *Kunst- en erfgoededucatie. Theorie en praktijk*. Leuven: Acco.

NACCCE (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DfEE.

Nikitina, S. (2002). *Three Strategies for Interdisciplinary Teaching: Contextualizing, Conceptualizing, and Problem-Solving*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.

O'Keeffe, J. (2012, April). In praise of isolation. Who says PLCs are a better way? *Phi Delta Kappan*, 98(7), 56-58.

Pieters, J. M., & de Vries, B. (2005). *Kennisproductie en kennisdisseminatie in het Nederlandse onderwijsveld: Een voorstudie naar de rol van kennisgemeenschappen*. Enschede: Universiteit Twente.

Parsons, M. J. (1987). *How to understand art? A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

Perkins, D.N. (2014) *Futurewise, educating our children for a changing world*. Jossey-Bass, San Francisco.

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Robinson, K. (2010) *Changing Education Paradigms*, <https://www.youtube.com/watch?t=42&v=zDZFcDGpL4U> (film); Van den Oetelaar F. (2012)

Savran, D. (1988). *Breaking the Rules: The Wooster Group*. New York: Theatre Communications Group.

Schauvliege, J., & Smet, P. (2012). *Groeien in cultuur. Conceptnota cultuureducatie*. Brussel.

Schauvliege, J., & Smet, P. (2013). *Doorgroeien in cultuur. Conceptnota cultuureducatie*. Brussel.

Schneider, M. & Stern, E., (2010). The cognitive perspective on learning: ten cornerstone findings. In Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F (Eds.). *The Nature of Learning: Using research to inspire practice*. Paris: OECD.

Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.

Surowiecki j. (2004). *The wisdom of crowds*. New York: Random House.

van Heusden, B. (2010). *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen / Enschede: Rijksuniversiteit Groningen / SLO.

van Heusden, B. (2011). *Wat leren we van cultuuronderwijs?* Rotterdam: Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam.

van Oudenhoven, J.P. (2012). *Crossculturele psychologie. De zoektocht naar verschillen en overeenkomsten tussen culturen*. Bussum: Coutinho.

Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2009). *VOET@2010. Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs*. Brussel.

Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (2010). *21st CENTURY SKILLS Discussienota*, Universiteit Twente, Enschede, http://www.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/21st_century_skills/21st_century_skills_discussie_paperNL_def.pdf

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge.

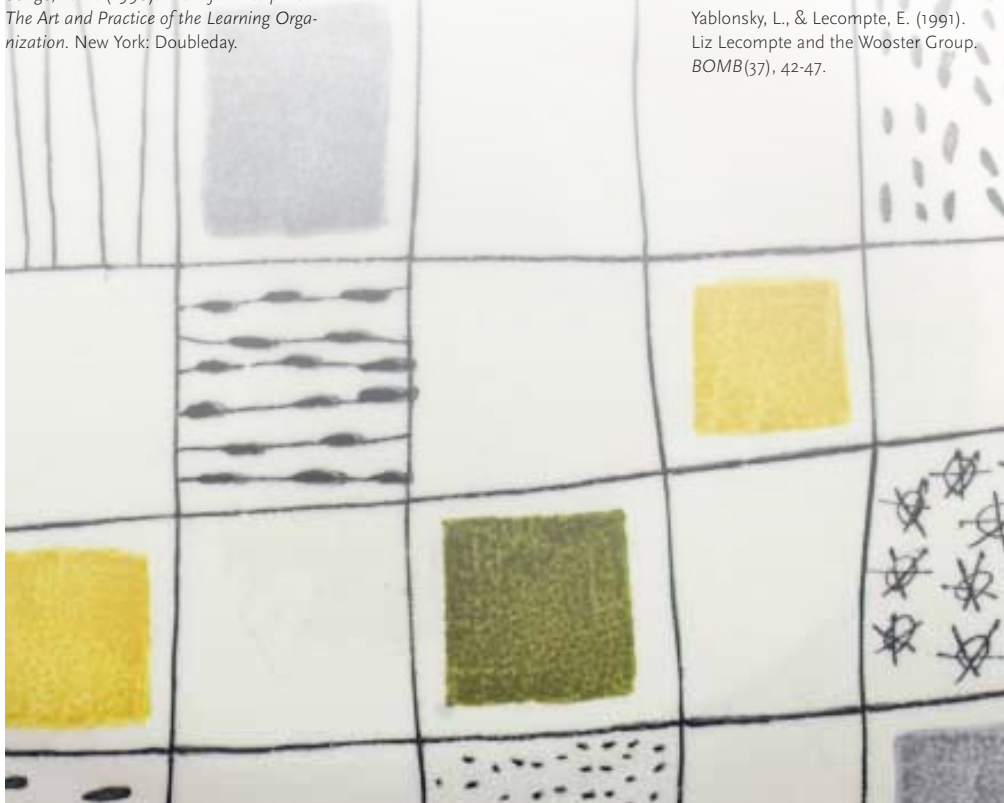
Waeghe, H., Akgönül, A., De Braekeleer, J., De Kepper, M., Dieltjens, D., Jeurissen, R., Vanobbergen, B. (2008). *Gedeeld / Verbeeld. Eindrapport van de commissie onderwijs cultuur*. Brussel: Agentschap voor Onderwijscommunicatie (Vlaamse Regering - departement Onderwijs).

Wenger, E. (2000). *Communities of Practice and Social Learning Systems. Organization*, 7(2), 225-246.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design (expanded second edition)*. Pearson: Merrill Prentice Hall.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2008). *Put understanding first. Educational Leadership*, 65(8), 36-41.

Yablonsky, L., & Lecompte, E. (1991). Liz Lecompte and the Wooster Group. *BOMB*(37), 42-47.



Eindnoten

- 1 Op deze vraag worden interessante antwoorden geformuleerd in o.a.: Perkins, D.N. (2014) *Futurewise, educating our children for a changing world*. Jossey-Basse, San Francisco.; Robinson, Sir, K. (2010) *Changing Education Paradigms*, <https://www.youtube.com/watch?t=42&v=zDZFcDGpL4U> (film); Van den Oetelaar F. (2012) Whitepaper versie 1.0, <http://www.21stcenturyskills.nl>.; Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (2010) 21st CENTURY SKILLS Discussienota, Universiteit Twente, Enschede, http://www.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/21st_century_skills/21st_century_skills_discussie_paperNL_def.pdf
- 2 Erfgoededucatie en media-educatie kregen daarbij een evenwaardige plaats naast kunsteducatie. Bamford, A. (2007). Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen. Brussel: Agentschap voor Onderwijscommunicatie (Vlaamse Regering - departement Onderwijs); Waeye, H., et al. (2008). *Gedeeld / Verbeeld*. Eindrapport van de commissie onderwijs cultuur. Brussel: Agentschap voor Onderwijscommunicatie (Vlaamse Regering - departement Onderwijs). Zie ook: NACC-CE (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DFEE.
- 3 De vakoverschrijdende eindtermen en het voorstel van de commissie Monard (2009) dringen aan op een integratie van het muzisch-creatieve in vakoverschrijdende en vakspecifieke thema's. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2009). VOET@2010. Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs. Brussel, en Commissie Monard. (2009). Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs. Brussel.
- 4 Het onderzoeksproject gebeurt in samenwerking met HIVA-KULeuven en VUB (Lode Vermeersch, Anneloes Vandenbroucke, Willem Elias, Koen Lombaerts, Free De Backer) in opdracht van CANON Cultuurcel, de cultuurcel van het ministerie van Onderwijs.
- 5 UC LEUVEN-LIMBURG (voorheen KHLeuven) (Leen Alaerts en Katrien Goossens), UC LEUVEN-LIMBURG (voorheen Groep T) (Kim Tintel, Wim Lauwers), Vives (Koen Crul) en Odisee (Lysbeth Jans).
- 6 Deze worden verder beschreven in: Van Heusden, B. (2010). 'Cultuur in de Spiegel'. *Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen / Enschede: Rijksuniversiteit Groningen / SLO.
- 7 Enkele van deze voorbeelden zijn afkomstig uit: AKOV - Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming. (2013). *Referentiekader beeldgeletterdheid*. Brussel: AKOV - Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming; Alaerts, L., Hinnekint, K., Stijnen, J., & Vanesser, J. (2012). *Cultuur*³. Leuven: School of Education.
- 8 Dit hoofdstuk is gebaseerd op Vermeersch, L., Alaerts, L., Jans, L., Goossens, K., Crul, K., Lauwers, W. (2015) *Leergemeenschappen maken de horizontale connectie: Cultuureducatie in de lerarenopleiding*. *Cultuureducatie*, 42, 72-94
- 9 Michael J. Parsons omschrijft de esthetische ontwikkeling van het begrijpen van beeldende kunst in vijf stadia: het associatieve stadium, het mimetische (of representerende) stadium, het expressieve stadium, het interpretatieve stadium en het autonome (of open) stadium. Hoewel deze ontwikkelingstheorie niet zonder kritiek is, blijft ze erg bepalend in het onderzoek over kunsteducatie en esthetische beleving. In: Parsons, M. J. (1987). *How to understand art? A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 10 UC Leuven-Limburg, voorheen KHLeuven 8 docenten; Groep T: 5 docenten; Odisee 7 docenten; Vives 7 docenten; Balo 8 docenten; Baso 16 docenten; Bako 3.
- 11 UC Leuven-Limburg (voorheen GroepT): 7 (leerkracht secundair onderwijs); UC Leuven-Limburg (voorheen KHLeuven): 32 (waarvan 26 lager onderwijs en 6 secundair onderwijs); Vives Brugge: 5 (leerkracht lager onderwijs); Odisee Brussel: 4 (leerkracht secundair onderwijs). Bij de docenten-plg'en waren de volgende vakken vertegenwoordigd: Nederlands (x3), geschiedenis, wo natuur, Nederlands, aardrijkskunde, Engels (x2), po (x2), onderwijskunde (x3), informatiekunde en informatica, pkv, Frans (x3), wiskunde, muzische vorming pkv (x2), pav, godsdienst, lo, beeld en economie.

- 12 Bij de studenten-plg'en waren 17 studenten. Deze studenten kiezen voor 2 onderwijsvakken. Verdeling onderwijsvakken: pkv 7; po 4; geschiedenis 5; wiskunde 4; Engels 4; fysica 1; Nederlands 2; aardrijkskunde: 2; Frans 1; godsdienst 1; pav 1; informatica 1; biologie 1.
- 13 Dit onderdeel van het didactisch ontwerp kader is ontleend aan de ontwerp driehoek van 'Cultuur in de Spiegel'-Nederland. Via de website <http://www.cultuurindespiegel.nl/3hoek/start> zijn heel wat leeractiviteiten terug te vinden per medium en per vaardigheid. Ook in de inspiratiegids van het School of Education project 'Een brug naar cultuur' werden per vaardigheid mogelijke werkvormen en leeractiviteiten opgenomen: in Alaerts, L., e.a. (2012) Cultuur3, School of Education. Leuven <http://associatie.kuleuven.be/schoolofeducation/bijlagen/Cultuur3.pdf>
- 14 Zie ook hoofdstuk 9 van Crul, K. (2013) *Zeppelin*. Kalmthout: Pelckmans Uitgeverij.
- 15 De methodiek van de organisatie Mooss vzw gaat hierop in. Specifiek voor kunst- en erfgoededucatie stelt de methodiek dat een leeromgeving veiligheid maar ook uitdaging moet bieden, structuur maar ook vrijheid. Zie: Mooss vzw. (2012). *Kunst- en erfgoededucatie. Theorie en praktijk*. Leuven: Acco.
- 16 Deze opbouw van een creatief denkproces wordt beschreven in: Byttebier, I. (2002). *Creativiteit. Hoe? Zo!* Tiel: Uitgeverij Lannoo.

Colofon

AUTEURS

LEEN ALAERTS is licentiaat in de moderne geschiedenis. Van 2001 tot 2004 was ze onderzoeker aan KADOC (Katholiek Documentatie Centrum). Sinds 2003 is ze lector aan de KHLeuven, departement lerarenopleiding secundair onderwijs, waar ze deel nam aan enkele onderzoeksprojecten rond cultuureducatie en erfgoededucatie. O.a. de publicaties Cultuur3 (School of Education) en Aqueduct (Comenius) zijn hier het resultaat van. Naast historische opleidingsonderdelen, begeleidt ze afstudeeronderzoeken en vakoverschrijdende projecten.

KOEN CRUL is sinds 2005 verbonden als docent muzische vorming aan het studiegebied onderwijs van VIVES, campus Brugge. Daarnaast is hij nascholer in het leergebied muzische vorming en doet hij onderzoek rond cultuureducatie. Hij ontwikkelde diverse didactische publicaties zoals zeppelin, didactiek van muzische vorming (Pelckmans, 2013) en de muzische conceptkaarten (Abimo, 2015).

KATRIEN GOOSSENS is licentiaat Engelse en Nederlandse taal- en letterkunde. Zij werkt sinds 2002 in de KHLeuven waar ze naast lector Nederlands, muzische vorming en cultuureducatie ook verschillende onderzoeksopdrachten opneemt. Ze is tevens coördinator van de KHLeuven Bachelor na Bachelor Advanced Business Management, optie Cultuurmanagement.

LYSBETH JANS is licentiaat Engelse en Nederlandse taal- en letterkunde en aanvullende culturele studies. Sinds 2007 werkt ze als lector Engels en Nederlands in de lerarenopleiding secundair onderwijs, Odisee (Brussel). Voorheen werkte ze als lector Engels in verschillende scholen, waaronder Can Tho University, Vietnam. Haar expertise richt zich op literatuuronderwijs, vreemde taaldidactiek, interculturaliteit in onderwijs en cultuureducatie.

WIM LAUWERS was pedagoog aan UC Leuven-Limburg en was betrokken in verschillende onderzoeksprojecten. Hij studeerde in 2009 af als leerkracht wiskunde, fysica en geschiedenis en behaalde daarna een master in educatieve studies.

KIM TINTEL is sinds het academiejaar 2011 actief in het team PO en PKV. Ze is een oud-studente die tijdens haar eerste professionele jaren zelf in het secundaire onderwijs heeft gestaan. Om de wereld van de kunsten verder te ontdekken, ging ze vervolgens aan de slag bij museum M in Leuven. Nu brengt ze als lector Plastische opvoeding en Project kunstvakken in UCLL haar passie voor onderwijs en kunst samen. Ze is ook actief als tutor in verschillende projecten.

LODE VERMEERSCH is licentiaat in de agogische wetenschappen en aanvullende culturele studies. Hij werkt sinds 2007 als onderzoeksexpert aan het Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving (HIVA) van de universiteit van Leuven. Ook is hij halftijds verbonden aan de vakgroep Educatiewetenschappen van de Vrije Universiteit Brussel. Centraal in zijn onderzoekswerk staan deze thema's: levenslang en levensbreed leren, kunst- en cultuureducatie, geleerdheid, cultuurbeleid, sociaal-cultureel werk.

VERANTWOORDELIJKE UITGEVER

LEEN ALAERTS

ILLUSTRATIES

V&A PATTERN MODERN BRITISH DESIGNERS

VORMGEVING

CITROENCITROEN, BRUGGE

DRUK

DRUKKERIJ HUDDERS, OEDELEM

WWW.CULTUREELCONTENT.COM