



Cultuur in de Spiegel in de praktijk

Een leerplankader voor cultuuronderwijs

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



CULTUUR IN DE SPIEGEL



rijksuniversiteit
 groningen



Cultuur in de Spiegel in de praktijk

Een leerplankader voor cultuuronderwijs

Editors:

M. van der Hoeven, A. Jacobse, V. van Lanschot Hubrecht,
A. Rass, I. Roozen, L. Sluijsmans, R. van de Vorle (SLO).
Hoofdstuk 3: E. Copini, T. van Dorsten, W. Ekster (Kunsten,
Cultuur en Media, Rijksuniversiteit Groningen)

slo

Verantwoording



2014 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs: M. van der Hoeven, A. Jacobse, V. van Lanschot Hubrecht, A. Rass, I. Roozen, L. Sluijsmans, R. van de Vorle (SLO).
Hoofdstuk 3: E. Copini, T. van Dorsten, W. Ekster (Kunsten, Cultuur en Media, Rijksuniversiteit Groningen)

Met medewerking van: A. Muller

Eindredactie: M. van der Hoeven, L. Sluijsmans, R. van de Vorle (SLO);
B. van Heusden (RuG)

Vormgeving: BuroDaan grafische vormgeving, Markelo

Fotografie: Shutterstock, M. van der Hoeven

Druk: Netzodruk, Enschede

Informatie SLO
Afdeling: onderbouw vo
Postbus 2041, 7500 CA Enschede
Telefoon (053) 484 06 60
Internet: www.slo.nl
E-mail: vo-onderbouw@slo.nl

AN: 4-5247-578

Dit onderzoeksproject is mogelijk gemaakt door de financiering van het ministerie van OCW, het VSB fonds, SNS REAAL Fonds, het Fonds voor Cultuurparticipatie en de Rijksuniversiteit Groningen.

Inhoudsopgave

1.	Inleiding	6
	1.1 Aanleiding en doel	7
	1.2 Onderzoek en experimenten	8
	1.3 Resultaat	8
	1.4 Leeswijzer	9
2.	Theoretisch kader voor cultuur(onderwijs)	10
	2.1 Wat verstaan we onder cultuur?	11
	2.2 Esperanto voor cultuuronderwijs	11
	2.3 Pijlers van cultuuronderwijs	12
	2.3.1 Onderwerp	12
	2.3.2 Cognitieve basisvaardigheden	13
	2.3.3 Media, de dragers van cultuur	15
	2.4 Aan het werk	16
3.	Ontwikkeling van het cultureel bewustzijn tussen 4 en 18 jaar	20
	3.1 Aansluiten bij de leerling	21
	3.2 Leeftijdsprofielen	21
	3.3 Leeftijdsgroep 4-5	22
	3.4 Leeftijdsgroep 5-7	24
	3.5 Leeftijdsgroep 7-9	26
	3.6 Leeftijdsgroep 10-14	28
	3.7 Leeftijdsgroep 14-18+	32
	3.7.1 Leeftijdsgroep 14-16	32
	3.7.2 Leeftijdsgroep 16-18	34
	3.7.3 Leeftijdsgroep 18+	35
4.	Cultuuronderwijs: hoe ziet dat eruit?	38
	4.1 Praktijkvoorbeelden	39
	4.2 Graven in verzamelingen, 4-5 jaar	42
	4.3 Mijn lievelingsboek, 6-7 jaar	52
	4.4 Dat kost energie, 8-9 jaar	61
	4.5 Contrasten in de tijd, 10-14 jaar	74
	4.6 Crisis en transformatie, 14-18+	88

5.	Themalijnen voor cultuuronderwijs	102
5.1	Thema eetcultuur	103
5.2	Thema tijd	117
6.	Handreiking om cultuuronderwijs te ontwerpen	130
6.1	Ondersteuningsinstrumenten	131
6.2	Leerplankundige vragen over cultuuronderwijs	132
6.3	Quizvragen over cultuur en cultureel bewustzijn	136
6.4	Aansluiten bij de cultuur	143
6.5	Vaardighedencirkel	145
6.6	Mediavierkant	146
6.7	Vragen over cultuuronderwijs bij bestaande les of methode	147
6.8	Lesdoelen voor cultuuronderwijs	150
6.9	Samenwerking met culturele instellingen	151
6.10	Evalueren van cultuuronderwijs	156
6.11	Een voorbeeldleerplan voor het primair onderwijs	157
	Referenties	172
	Bijlage	174



1 Inleiding

Voor u ligt een leerplankundige handreiking voor het ontwikkelen van cultuuronderwijs. De afgelopen jaren werkte SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, met de Rijksuniversiteit Groningen en twaalf scholen samen aan de vertaling van een theoretisch kader voor cultuuronderwijs naar de onderwijspraktijk. Deze handreiking is het resultaat van die samenwerking. Dit hoofdstuk beschrijft de aanleiding en doelstellingen van het project en de aanpak en opbouw van de publicatie.

1.1 Aanleiding en doel

Om cultuureducatie¹ in het onderwijs te verankeren is het van belang dat helder is wat dit begrip inhoudt en hoe het kan worden vormgegeven. Dat hier nog geen duidelijkheid over bestond, bleek bij de uitvoering van de regeling *Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs* (2004). Om in aanmerking te komen voor een financiële vergoeding vanuit die regeling werd van scholen verwacht dat zij een beleidsplan zouden opstellen. Begrippen als cultuur, kunst, erfgoed en media riepen echter vooral veel vragen op. Het zal duidelijk zijn dat het lastig is om in een beleidsplan een eigen visie op cultuureducatie te formuleren als niet helder is wat cultuureducatie nu eigenlijk is.

Een onderzoek naar cultuureducatie in Nederland (Bamford, 2007) leek dit te bevestigen. Uit datzelfde onderzoek kwam naar voren dat er grote behoefte was aan een degelijke onderbouwing van cultuureducatie. Ook werd aanbevolen een onderscheid te maken tussen kunst en cultuur, de aansluiting tussen primair en voortgezet onderwijs te verbeteren en te beschrijven wat de effecten en resultaten van cultuureducatie zijn. Toen uit een ander onderzoek (Scholten, 2007) bleek dat er ook (inter)nationaal weinig bekend is over een doorlopende leerlijn cultuureducatie, werd besloten een onderzoek te starten dat duidelijkheid zou verschaffen. Barend van Heusden, als hoogleraar Cultuur en Cognitie verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen, ontwikkelde een theoretisch kader dat scholen en instellingen in staat zou moeten stellen een visie op cultuuronderwijs te formuleren en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs te ontwikkelen. Hierbij is de gedachte dat cultuureducatie leerlingen tot zelfbewuste, relativerende en kritische burgers maakt, met een sterk gevoel voor en inzicht in de complexiteit van cultuur.

Het kader biedt een fundament voor cultuuronderwijs: het maakt duidelijk wat cultuur is en dat cultuuronderwijs erop gericht is het cultureel bewustzijn van leerlingen te ontwikkelen. Ook geeft het aan wat de *samenhang* is tussen de vakken die samen het cultuuronderwijs vormen en hoe onderwijs in cultuur zich verhoudt tot de cultuur en

¹ In navolging van Van Heusden (Van Heusden, 2010) wordt in de handreiking de benaming 'cultuuronderwijs' gebruikt.

de ontwikkeling van de leerling. Het kader biedt de mogelijkheid om vanuit diverse vakgebieden geïntegreerd cultuuronderwijs te ontwikkelen. Onder de werktitel *Cultuur in de Spiegel* werd rond dit gedachtengoed over cultuuronderwijs een meerjarig onderzoeksproject ingericht.

1.2 Onderzoek en experimenten

Vanaf 2009 werkte een multidisciplinair team samen om het theoretisch kader te vertalen naar en voor de onderwijspraktijk. Het team bestond uit onderzoekers van de Rijksuniversiteit Groningen, leerplanontwikkelaars van SLO en tientallen leraren uit primair (po) en voortgezet onderwijs (vo). Ze onderzochten hoe in cultuuronderwijs het cultureel bewustzijn van leerlingen ontwikkeld kan worden en hoe men kan aansluiten bij hun cultuur en (cognitieve) ontwikkeling. SLO kreeg de opdracht samen met de onderzoekers en de leraren op de deelnemende scholen te verkennen welke mogelijkheden het theoretisch kader biedt voor het onderwijs en op grond daarvan een leerplankader en voorbeeldmatige lesmaterialen te ontwikkelen. Er werd samengewerkt met twaalf scholen uit Groningen (stad en provincie) en Rotterdam. De scholen hebben eerst een leertraject gevolgd waarin het theoretisch kader werd uitgelegd en besproken. Daarna zijn door de leraren lesmodules ontwikkeld waarin het theoretisch kader werd vertaald naar de onderwijspraktijk. Deze modules zijn in de praktijk uitgevoerd en met alle betrokkenen grondig geëvalueerd.

Het Cultuur in de Spiegel-team heeft het theoretisch kader voor cultuuronderwijs de afgelopen jaren op verschillende manieren aan het onderwijsveld gepresenteerd: via conferenties en leerbijeenkomsten, op regionale bijeenkomsten en in workshops. De interactie met het onderwijsveld is onderdeel geweest van het onderzoekstraject en heeft mede bijgedragen aan de totstandkoming van deze publicatie.

1.3 Resultaat

Deze handreiking laat, op grond van de opgedane ervaringen en de resultaten van het onderzoek, zien welke mogelijkheden het theoretisch kader biedt voor het ontwikkelen van cultuuronderwijs voor leerlingen van 4-18 jaar. Het kader biedt een structuur en een gemeenschappelijke taal waarmee cultuuronderwijs schoolbreed en in een doorlopende leerlijn kan worden ingericht en vormgegeven. Met behulp van dit kader kunnen leraren met elkaar bewuste keuzes maken voor de inhoud van hun onderwijs.

Cultuuronderwijs kán in alle vakken een plaats krijgen, maar het zwaartepunt ligt uiteraard bij de cultuurvakken. In het primair onderwijs gaat het om de leergebieden kunstzinnige oriëntatie (waaronder erfgoedonderwijs), oriëntatie op jezelf en de wereld en de vakken Nederlandse en Engelse taal. In het voortgezet onderwijs gaat het om de

kunst- en cultuurvakken, het leergebied mens en maatschappij, de talen, de vakken geschiedenis, aardrijkskunde (deels), filosofie, levensbeschouwing, literatuuronderwijs en maatschappijleer.

Deze publicatie is in eerste instantie bedoeld voor cultuurcoördinatoren en leraren in primair en voortgezet onderwijs, en daarnaast voor schoolleiders, medewerkers van culturele instellingen en andere geïnteresseerden die hun cultuuronderwijs vanuit een fundament vorm willen geven.

1.4 Leeswijzer

Hoofdstuk 2 van deze publicatie schetst op hoofdlijnen het theoretisch kader voor cultuuronderwijs. Hoofdstuk 3 biedt een beknopt overzicht van de voor cultuuronderwijs relevante cognitieve ontwikkelingen van leerlingen van 4 tot 18 jaar. In hoofdstuk 4 worden praktijkvoorbeelden voor de verschillende leeftijdsgroepen beschreven en wordt aangegeven wat de relatie is tussen diverse vakken en cultuuronderwijs. Hoofdstuk 5 biedt voorbeelden van thema's in een doorlopende leerlijn. Hoofdstuk 6 bevat tips, instrumenten en een voorbeeldleerplan om te gebruiken bij het ontwikkelen van cultuuronderwijs.

Voor een uitgebreidere en meer gedetailleerde kennismaking met de theorie over cultuuronderwijs verwijzen wij u naar: *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs* (Van Heusden, 2010). Meer informatie over het onderzoeksproject vindt u op www.cultuurindespiegel.nl



2. Theoretisch kader voor cultuur(onderwijs)

Cultuureducatie, cultureel erfgoed, het leergebied kunst & cultuur, culturele en kunstzinnige vorming (CKV), ... De term 'cultuur' duikt op in de naam van verschillende vak- of leergebieden, maar wat is cultuur? En wat is cultuuronderwijs? Het onderzoek Cultuur in de Spiegel had tot doel een theoretische basis te ontwikkelen voor cultuuronderwijs. Het resultaat is een kader dat een structuur en een gemeenschappelijke taal biedt voor het denken en het gesprek over cultuur en cultuuronderwijs. In dit hoofdstuk wordt dit theoretisch kader kort uitgelegd.

2.1 Wat verstaan we onder cultuur?

Vanuit de cognitiewetenschappen wordt cultuur opgevat als een proces van denken en doen, waarbij mensen hun persoonlijke en collectieve geheugen inzetten om betekenis te geven aan een steeds veranderende omgeving. Cultuur zit niet 'in' de dingen, maar is de specifieke manier waarop mensen, in hun denken en handelen, betekenis geven aan de werkelijkheid. Daarbij gebruiken ze bepaalde cognitieve vaardigheden en verschillende typen media, waarover later meer. Cultuur bepaalt in hoge mate wat wij maken en doen, wat ons beweegt, wat ons bezighoudt, kortom: al die processen, activiteiten en inspanningen die gericht zijn op het vormgeven en duiden van de werkelijkheid. Cultuur is hoe wij wonen, hoe wij ons kleden, hoe wij met elkaar communiceren, hoe wij eten, hoe wij met elkaar omgaan, hoe wij werken, hoe wij onze vrije tijd besteden, hoe wij politiek bedrijven en wetten maken, hoe wij onderzoek doen, hoe wij landbouw bedrijven en industrie ontwikkelen, enz.

2.2 Esperanto voor cultuuronderwijs

Er is sprake van *cultureel bewustzijn* wanneer we op cultuur reflecteren, onze aandacht op de cultuur zelf richten. Dit veronderstelt altijd een zekere afstand, alsof je de cultuur vanuit een helikopter waarneemt. Het culturele bewustzijn kan persoonlijk zijn, maar ook gedeeld. Het geheugen dat we gebruiken om een steeds veranderende werkelijkheid te (her)kennen en er vorm en betekenis aan te geven, is immers deels persoonlijk, maar grotendeels collectief: we delen veel van onze kennis en ervaringen met anderen. Cultuuronderwijs leert leerlingen te reflecteren op cultuur in het algemeen, op hun eigen cultuur en op de cultuur van anderen. Cultuuronderwijs stimuleert en ontwikkelt het culturele bewustzijn van leerlingen. Ze leren hoe ze hun eigen leven en wereld ervaren en hoe anderen dat doen. Ze leren hoe zij zichzelf en anderen zien en worden zich ervan

bewust dat cultuur een voortdurend proces van betekenisgeven is.

Maar hoe ontwerp je nu onderwijs dat leerlingen helpt hun culturele bewustzijn te ontwikkelen? Over welke kennis en vaardigheden zouden ze moeten beschikken? En wat zou dit kunnen betekenen voor een curriculum?

Deze theorie over cultuur en over cultureel bewustzijn biedt een fundament voor cultuuronderwijs: het biedt structuur en handvatten. We beschikken daarmee over een soort Esperanto, een gemeenschappelijke taal, voor het ontwerpen van de meest uiteenlopende vormen van cultuuronderwijs. De theorie veronderstelt dat er *drie* pijlers zijn waar cultuuronderwijs op rust. Het gaat om:

- 1) het *onderwerp* waar het cultuuronderwijs over gaat;
- 2) de *cognitieve basisvaardigheden* die worden ingezet;
- 3) de verschillende *media* waarin cultuur en het cultureel bewustzijn vorm krijgen.

Als drie-eenheid dienen ze elkaar aan te vullen en te versterken. In de volgende paragrafen lichten we de drie pijlers nader toe.

2.3 Pijlers van cultuuronderwijs

2.3.1 Onderwerp

De eerste pijler van cultuuronderwijs is het *onderwerp*. De keuze van het onderwerp is bepalend voor het onderscheid tussen cultuuronderwijs en ander onderwijs.

Cultuuronderwijs gaat over cultuur, dat wil zeggen: over het menselijk denken en doen.

Het ontwikkelt het cultureel bewustzijn, het vermogen om op cultuur te reflecteren.

Bij het ontwerpen van cultuuronderwijs is daarom de leerling het uitgangspunt. Het

kiezen van een geschikt onderwerp veronderstelt dat we goed naar leerlingen kijken

en luisteren en met hen praten om te ontdekken wat hen interesseert en bezighoudt.

Misschien willen we een onderwerp kiezen waarvan wij vinden dat het hen bezig zou

moeten houden. Sluit het aan bij hun persoonlijke herinneringen, of bij hun collectieve

geheugen? Maakt het wellicht al deel uit van hun culturele bewustzijn? Of zou het daar

deel van moeten uitmaken? Mogelijke onderwerpen zijn: hoe we bewegen, praten en

wonen. Maar ook onze kleding, hoe en wat we eten, waarom en wat we leren

- op school en buiten school -, wat we in onze vrije tijd doen, waarom we werken.

Ook zaken als samenwerken en pesten, armoede en rijkdom, recht en onrecht kunnen

het onderwerp van cultureel bewustzijn zijn. En er is natuurlijk nog eindeloos veel meer.

Cultuuronderwijs verdient die naam pas als het ook over cultuur gaat. Dat wil zeggen,

als het onderwerp een aspect van cultuur is - hoe klein of groot ook. Cultuur omvat nu

eenmaal zowel eenvoudige en alledaagse dingen, zoals eten, kleding of wonen, maar ook

meer abstracte zaken als vrede, schoonheid, tijd (geschiedenis) of religie.

2.3.2 Cognitieve basisvaardigheden

De tweede pijler waar cultuuronderwijs op rust wordt gevormd door de *cognitieve basisvaardigheden*. Cultuur is een voortdurend proces van denken en doen. Mensen geven door hun denken en handelen vorm en betekenis aan de werkelijkheid. Ze gebruiken daarvoor vier cognitieve basisvaardigheden: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. We kunnen dingen en gebeurtenissen herkennen op grond van overeenkomsten die we waarnemen, we kunnen iets nieuws bedenken (verbeelden), we kunnen objecten en situaties categoriseren door ze te benoemen (conceptualiseren) en we kunnen zoeken naar structuren en verbanden (analyseren). Evolutionair gezien ontwikkelen de cognitieve vaardigheden zich ook in de hier gegeven volgorde: de mens ontwikkelde miljoenen jaren geleden de vaardigheid om overeenkomsten te herkennen (waarnemen) en leerde vervolgens gereedschappen te maken (verbeelden). Daarna ging hij taal gebruiken en pas sinds relatief kort geleden - tussen 30.000 en 5.000 jaar voor onze jaartelling; over de precieze datering is men het nog niet eens - is het analytisch denken sterk ontwikkeld.

Omdat deze cognitieve vaardigheden de menselijke cultuur bepalen, spelen ze in het cultuuronderwijs een dubbele rol. Niet alleen beschikt iedere leerling over deze vier cognitieve basisvaardigheden, ze staan samen centraal in cultuuronderwijs. De mate waarin en de manier waarop deze vaardigheden zijn ontwikkeld, is afhankelijk van een groot aantal factoren zoals sekse, leeftijd en geografische en sociale achtergrond. De vaardigheden zijn voorwaardelijk voor elkaar. Zonder waar te nemen is het lastig om iets te verbeelden of een oordeel te vormen. Hoe zijn de basisvaardigheden nu in de praktijk te herkennen?

1. Het herkennen van dingen en situaties gebeurt met de zintuigen. We zien, ruiken, voelen en horen cultuur. In NRC van januari 2011 stond een artikel waarin vijf schrijvers die opgroeiden in het buitenland, Nederland beschouwden aan de hand van hun zintuigen: hoe voelt Nederland, hoe smaakt Nederland, hoe ziet Nederland eruit, hoe klinkt Nederland, hoe ruikt Nederland. Dit artikel illustreert hoe cultuur met de verschillende zintuigen kan worden waargenomen.

In cultuuronderwijs kan het bijvoorbeeld bij het jongere kind om het besef gaan dat het thuis anders ruikt dan bij de burens, of bij opa en oma. Of dat feestelijk eten vaak lekkerder is dan de alledaagse hap. Bij oudere leerlingen kan het bijvoorbeeld gaan om het bekijken van en luisteren naar een nieuwsbericht over een oorlog in het Midden-Oosten of het ervaren van de visuele of klankschoonheid van een kunstwerk. Of om het bespreken van het onderwerp crisis of vragen te stellen als: hoe voelt, ruikt of smaakt armoede? Of angst? Of vrijheid?

Handelingswerkwoorden die passen bij waarnemen zijn: observeren, ervaren, lokaliseren. Paragraaf 6.5 biedt meer voorbeelden.

2. Het verbeelden stelt ons in staat dingen en situaties te bedenken en te scheppen. Dankzij deze vaardigheid zijn we ook in staat herinneringen in een voor anderen waarneembare vorm weer te geven en ze zo met hen te delen. Alles wat door mensen gemaakt is, is de vrucht van verbeelding.
Voor cultuuronderwijs betekent dit bijvoorbeeld dat je kleuters hun herinnering laat gebruiken om feestkleding voor hun lievelingsdier bedenken, of, als ze iets ouder zijn, een liedje te schrijven. Of, in het geval van oudere leerlingen, het vormgeven van de indrukken die het hiervoor genoemde nieuwsbericht bij ze oproept door hun ervaring in dans of muziek, in een sculptuur, een gedicht of een collage uit te drukken. Handelingswerkwoorden die passen bij verbeelden zijn: maken, construeren, voorstellen, spelen.
3. Het conceptualiseren is mogelijk dankzij taal. Taal stelt ons in staat een grote hoeveelheid zaken en gebeurtenissen te duiden - door ze onder te brengen onder abstracte begrippen. Alle concrete scholen, hoe verschillend onderling ook, worden met dat ene abstracte begrip 'school' benoemd en in een categorie gevangen. Zo bundelen we onze herinneringen.
In cultuuronderwijs leren kinderen culturele verschijnselen of aspecten van cultuur onder woorden te brengen. Wat is een verjaardag? Wat is een feestdag? Welke feestdagen zijn er? Oudere leerlingen discussiëren of schrijven een column of een blog over een oorlog in het Midden-Oosten waarin ze een standpunt innemen en dat beargumenteren.
Handelingswerkwoorden die passen bij conceptualiseren zijn: waarderen, interpreteren, classificeren.
4. Door te analyseren ontdekt de mens verbanden en wetmatigheden. Hij ontleedt de werkelijkheid op zoek naar structuren. Anders dan bij conceptualiseren is analyseren geen kwestie van conventies of afspraken, maar van ontdekken.
Een voorbeeld van analyseren in cultuuronderwijs zou kunnen zijn: kinderen te laten uitzoeken waarom een feesttafel meestal anders dan een gewone ontbijttafel gedekt wordt en waarom bij feestelijke gelegenheden (andere) muziek wordt gemaakt, wordt gedanst en men andere kleding draagt. Of oudere leerlingen onderzoek te laten doen naar de oorzaken van de vele recente oorlogen in het Midden-Oosten en naar overeenkomsten en verschillen tussen deze en andere conflicten, eerder en elders in de wereld: welke rol spelen godsdienst, economie en bestaande machtsverhoudingen? In welk opzicht zijn dit steeds terugkerende oorzaken van conflicten en hoe is daar in andere gevallen een oplossing voor gevonden?
Handelingswerkwoorden die passen bij analyseren zijn: concluderen, verbanden leggen, testen.

2.3.3 Media, de dragers van cultuur

De *media* vormen de derde pijler waar cultuur en cultuuronderwijs op rusten. Zonder zintuigen kun je niet waarnemen; voor conceptualiseren heb je taal nodig. Media zijn de *dragere* van cultuur. Het begrip media wordt hier dus ook anders opgevat dan we gewend zijn uit de combinatie nieuwe media, waarmee publieke media zoals televisie en de sociale media worden bedoeld. Het theoretisch kader onderscheidt vier groepen media. Cultuur wordt gedragen door ons lichaam, door voorwerpen, door taal en door grafische tekens:

1. Het lichaam stelt ons in staat de werkelijkheid waar te nemen, door de zintuigen (zicht, gehoor, gevoel, reuk, smaak).
2. Met voorwerpen breiden we de mogelijkheden van ons lichaam uit. Denk aan gereedschappen, muziekinstrumenten, sculpturen, kleding, gerechten, gebouwen. Maar ook het lichaam kan als een voorwerp worden gebruikt: als we neuriën of gebaren maken (die heeft het lichaam namelijk niet zelf, maar diemaak je met je lichaam).
3. Taal (gesproken, maar sinds de mens over grafische symbolen beschikt ook geschreven) draagt het denken in begrippen: in gesprekken, in liedjes of gedichten en verhalen, in politieke betogen en in verslagen over wat elders of vroeger gebeurd is.
4. Grafische tekens projecteren de werkelijkheid in het platte vlak. Ze worden ingezet om structuren zichtbaar te maken. Ze stellen ons in staat informatie buiten ons hoofd op te slaan en door te geven, bijvoorbeeld in tekeningen, geschreven taal, schema's en modellen, foto's, video's en digitale media.

Cultuur en ook het cultureel bewustzijn bestaan dankzij de vaardigheden en de media. Deze kunnen in alle mogelijke combinaties voorkomen. Het is voor het cultuuronderwijs belangrijk dat zowel met betrekking tot de media als tot de basisvaardigheden keuzes worden gemaakt die aansluiten bij de leerling, zijn vermogens, het beheersingsniveau en het onderwerp van de lesactiviteit. Het onderwerp - een aspect van cultuur - veronderstelt altijd zowel vaardigheden als media en dat geldt ook voor het cultureel bewustzijn. Een voorbeeld: ontdekkingsreizigers maakten gebruik van zeekaarten (grafisch; theorie) en van schepen (voorwerpen; verbeelding), en sommigen vreesden over de rand van de aarde te zullen storten, omdat er verhalen de ronde deden over de aarde als een platte cirkel (taal; conceptualiseren) en ze uiteraard de horizon zagen als een rand (zintuigen; waarnemen). Wanneer een leerling naar aanleiding van dit onderwerp een dramatekst schrijft over de strijd tussen kapitein en bemanning, en over de angsten die vooral de gewone matrozen uitstonden, maakt hij zelf weer gebruik van zijn of haar verbeelding (het stuk), van taal (de tekst die de acteurs moeten uitspreken), zintuigen en lichaam (het acteren) en misschien ook wel van grafische symbolen (de geschreven tekst; wetenschappelijke informatie over de omstandigheden waaronder de zeelui leefden). Media zijn dus onderwerp van reflectie - van het culturele bewustzijn -, maar dat culturele bewustzijn wordt ook zelf altijd weer in een of meer media uitgedrukt.

De tabel hiernaast toont, voorbeeldmatig, combinaties van basisvaardigheden en media. Combinaties die het best bij elkaar passen en die het meest voor de hand liggend zijn, staan in de gemarkeerde diagonaal. Hoewel de verschillen relatief zijn, zijn waarnemen en analyseren meer *receptieve* vaardigheden: je maakt iets mee, je ontdekt misschien hoe iets zit, maar je produceert zelf niet iets. Verbeelden en conceptualiseren zijn eerder *productieve* vaardigheden: er wordt hier iets gemaakt (een voorwerp, een tekst). Dit maakt dat de voorbeelden ook verschillend van aard zijn: bijvoorbeeld een molensteen voelen (receptief) of een eigen choreografie dansen (productief).

Het maken van een gedicht of tekening, het analyseren van opvattingen over goed en kwaad zijn voorbeelden van cultureel bewustzijn *in action*. Het gedicht, de tekening zijn uitingen van cultureel bewustzijn. Bij cultuuronderwijs gaat het in eerste instantie niet om het artefact (het gedicht, de verf op het doek), maar om het proces dat het cultureel bewustzijn vormt, hoe we met die artefacten vorm en betekenis geven aan onze wereld, aan het leven, aan cultuur.

2.4 Aan het werk

De pijlers staan, de begrippen cultuur en cultureel bewustzijn zijn toegelicht. Maar hoe gaan we nu bouwen aan onderwijsactiviteiten die het cultureel bewustzijn ontwikkelen? Cultuuronderwijs begint bij een bewuste en doordachte keuze voor onderwerpen, basisvaardigheden en media. Dit geldt voor alle vakken waarin het gaat over (aspecten van) cultuur en waar de leerling cultuur leert waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Dit zijn bij uitstek de kunstvakken, de mens- en maatschappijvakken, de talen, het godsdienstonderwijs en filosofie. Vakonderwijs leent zich uitstekend als startpunt voor cultuuronderwijs. Door deze handreiking kan een leraar zich bewust worden welke media en vaardigheden hij al inzet en kan hij nagaan in hoeverre hij nu al, bewust of onbewust, het cultureel bewustzijn bij leerlingen stimuleert of dit in zijn onderwijs wil versterken. Dit leerplankader komt niet in de plaats van de vakmethodes. De begrippen die wij hanteren worden in vakmethodes soms anders gebruikt, vanuit een specifiek vakperspectief.

Het theoretisch kader kan ook de samenhang tussen de vakken zichtbaar maken en zelfs versterken. Het is aan de schoolleiding en de leraar zelf om monodisciplinair, vanuit één of een aantal vakken het cultuuronderwijs vorm te geven of te kiezen voor een vakoverstijgende, integrale aanpak.

Tabel 1: Combinaties van media en basisvaardigheden in cultuuronderwijs

	Waarnemen Het kijken en luisteren naar cultuur, het voelen, ruiken, proeven, het ervaren van cultuur	Verbeelden Het fantaseren over, (na)spelen, voorspellen, verzinnen en maken van cultuur	Conceptualiseren Het duiden van, vertellen over, benoemen en classificeren van en oordelen over cultuur	Analyseren Het verklaren, onderzoeken, verbanden leggen, ontleden van cultuur
Met het lichaam	Een molensteen voelen, oude radioprogramma's beluisteren, de geur van het huis van opa en oma ruiken	Een eigen choreografie dansen	Stereotype gedrag of houdingen en gebaren nadoen	Voelen/ervaren van de kracht van muziek (en ritme) op het lichaam
Met voorwerpen (twee- of driedimensionaal)	Met een camera een documentaire of foto's maken. Muziek opnemen (ethnografisch onderzoek naar zangculturen)	Bouwen van een sculptuur, met een instrument muziek of met een camera en andere materialen een kunstfoto maken	Een modestijl imiteren. Symbolische voorwerpen (na) maken - zoals een scepter of kroon	De structuur van een stad analyseren met een maquette
Met taal	Luisteren naar teksten of taal	Een lied zingen, een verhaal vertellen of voorlezen	Een betoog of (politieke) redevoering houden of beluisteren	Verschillen in opvatting over goed en kwaad bij diverse filosofen of in verschillende culturen analyseren
Met grafische symbolen² (het platte vlak)	Kijken naar een (zelf) portret, foto- en filmbeelden. Geschreven of gedrukte taal bekijken (bijvoorbeeld typografie)	Met grafische media zoals bijvoorbeeld graffiti, strips, films, schilderkunst een wereld verbeelden	Schrijven en lezen. Conceptualiseren met andere grafische symbolen (zoals vlaggen of emblemen)	Een grafiek gebruiken om bevolkingsgroei weer te geven

2 Specifiek met betrekking tot *beeldgeletterdheid* is vanuit hetzelfde theoretische kader een referentiekader ontwikkeld in Vlaanderen (Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (2013). *Referentiekader beeldgeletterdheid*. Brussel: AKOV - Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming. Dit referentiekader is gebaseerd op empirisch onderzoek (Vandenbroucke, A., Vermeersch, L. (2013). *Het beeld in beeld. De plaats van beeldgeletterdheid in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het Vlaamse basis- en secundair onderwijs*. Leuven: HIVA-KU Leuven.)

Voordat we in hoofdstuk 4 voorbeelduitwerkingen van het theoretisch kader beschrijven, geven we in het volgende hoofdstuk een schets van de voor cultuuronderwijs relevante cognitieve ontwikkeling.

Voor meer informatie over en een verantwoording van het theoretisch kader verwijzen wij naar *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs* (Van Heusden, 2010) en <http://www.rug.nl/staff/b.p.van.heusden/>



3. Ontwikkeling van het cultureel bewustzijn tussen 4 en 18 jaar

Door Emiel Copini, Theisje van Dorsten, Welmoed Ekster (Rijksuniversiteit Groningen)

Een van de pijlers van cultuuronderwijs is het onderwerp. De keuze van een aspect van cultuur als onderwerp is immers bepalend voor het onderscheid tussen cultuur- en ander onderwijs. Het onderwerp moet aansluiten bij de cultuur van de leerling en bij de ontwikkeling van zijn cultureel bewustzijn (ook wel de metacognitieve ontwikkeling genoemd). Dit hoofdstuk schetst deze metacognitieve ontwikkeling van 4 tot 18 jaar. We geven ook aan welke basisvaardigheden en media in een bepaalde fase dominant zijn.

3.1 Aansluiten bij de leerling

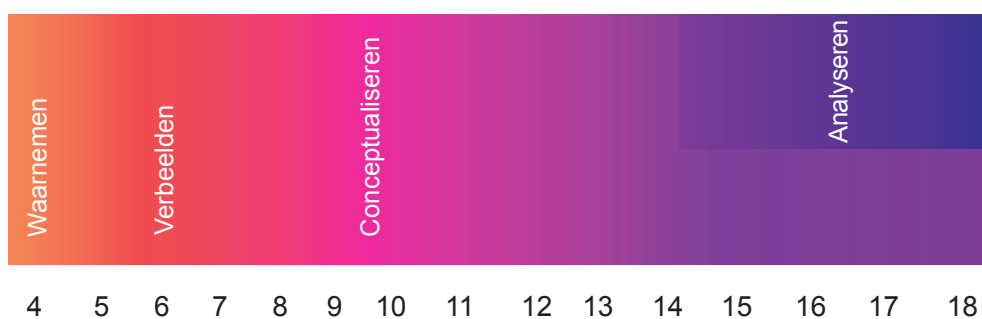
Hoewel het aansluiten bij de ontwikkeling van de leerling een van de vaardigheden is die een aspirant-leraar leert, heeft de ervaring ons duidelijk gemaakt dat dit geen eenvoudige opgave is. Het vraagt op z'n minst van de leraar dat hij daar expliciet over nadenkt. Waar staat de leerling in zijn ontwikkeling? Het onderzoek leverde inzichten op die een handreiking kunnen bieden om de afstemming tussen de leerstof en de leerling te verbeteren. Het gaat om inzichten in de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van kinderen en jongeren (4-18+ jaar).

3.2 Leeftijdsprofielen

De hiernavolgende profielen zijn tot stand gekomen op basis van literatuuronderzoek naar de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van kinderen en jongeren. Elk kind en elke jongere beschikt, in iedere leeftijdsfase, over de vier in het vorige hoofdstuk beschreven cognitieve basisvaardigheden: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. De ontwikkeling en de beheersing van deze vaardigheden zijn afhankelijk van de ontwikkeling van de hersenen en de sociale en fysieke omgeving. Dit maakt dat er tussen kinderen of jongeren van dezelfde leeftijd grote onderlinge verschillen kunnen bestaan. Per leeftijdsfase domineren een of twee basisvaardigheden het cultureel bewustzijn. Zo kan een kleuter op zijn niveau de wereld om zich heen benoemen en analyseren, maar zal hij dit voor een groot deel in dienst stellen van zijn waarnemend en verbeeldend vermogen. Tussen 5 en 8 jaar domineert de verbeelding (die bij kleuters al snel de waarneming overvleugelt). Van 8 tot 14 jaar domineert het conceptuele denken. In de late adolescentie kan het analyseren dominant worden, maar noodzakelijk is dat niet.

De profielen bieden zicht op de ontwikkeling van kinderen en jongeren, waardoor de keuze voor een bepaalde invalshoek (voor de vaardigheden en media die aan een gekozen onderwerp gekoppeld worden) bewuster gemaakt kan worden. U kunt het profiel dus gebruiken als u cultuuronderwijs ontwerpt, maar eventueel ook tijdens de les, of bij een evaluatie, of als u praat met uw leerlingen, ze observeert, vragen formuleert en naar ze luistert (zie ook de hoofdstukken 4 en 5).

Tabel 2: Schematisch overzicht van de ontwikkeling van de cognitieve vaardigheden tussen 4 en 18 jaar



3.3 Leeftijdsgroep 4-5

Dominante vaardigheden: van zelfwaarneming naar zelfverbeelding.

Het jonge kind heeft een sterk ontwikkelde zelfwaarneming en zelfverbeelding. Wanneer jonge kinderen reflecteren op zichzelf of op andere mensen zullen ze met name geuren, klanken, beelden, geluiden en tast opmerken en herkennen door deze te koppelen aan eerdere ervaringen (zelfwaarneming). Daarnaast zijn ze goed in het bedenken van nieuwe vormen en ervaringen door hun sterke voorstellingsvermogen (zelfverbeelding).

Jonge kinderen kunnen voor het eerst persoonlijke en specifieke herinneringen opslaan in wat het autobiografisch geheugen wordt genoemd. Deze herinneringen dienen als referentiepunt van het cultureel bewustzijn van het kind. Het cultureel geheugen is een soort opslag van informatie over jezelf en anderen die je steeds opnieuw kunt raadplegen wanneer je betekenis geeft aan de wereld om je heen. De sociale omgeving en met name de ouders spelen een belangrijke rol in de vorming van dit geheugen. Door samen met het kind herinneringen op te halen, wordt het culturele referentiekader van het kind versterkt en uitgebreid. Omdat deze herinneringen de basis zijn voor de zelfwaarneming van het

kind, liggen de visies en waarden van de ouders (en hun culturele omgeving) vaak in het zelfbeeld van het kind besloten. Een andere belangrijke ontwikkeling die zelfwaarneming mogelijk maakt, is het ontstaan van een *Theory of Mind*. Dat wil zeggen dat het jonge kind zich voor het eerst bewust wordt van het feit dat iedereen zijn eigen gedachten, gevoelens en ideeën heeft. Kleuters kunnen nog wel gemakkelijk eigen ideeën en die van anderen door elkaar halen.

Ook de zelfverbeelding speelt een belangrijke rol in het cultureel bewustzijn van jonge kinderen. Kinderen kunnen niet alleen terugkijken naar hoe ze vroeger waren, maar zich ook een voorstelling maken van de toekomst (mentaal tijdreizen). Hierdoor kan een kind zichzelf en anderen plaatsen op een soort tijdlijn of in een levensverhaal dat bestaat uit individuele memorabele gebeurtenissen uit het verleden, een besef van wie hij nu is en het vooruitblikken op de toekomst.

Het zelfbeeld van een kleuter bestaat voornamelijk uit concrete waarnemingen. Een kind kan zichzelf bijvoorbeeld beschrijven in termen van fysieke eigenschappen ("Ik heb blond haar"), bezittingen ("Ik heb een kat") of concrete voorkeuren ("Ik houd van spaghetti"). Kleuters vergelijken zichzelf vaak nog niet met anderen, maar soms wel met hun jongere zelf ("Ik ben groter dan toen ik een baby was"). Het zelfbeeld is vaak zeer positief doordat ze nog weinig besef hebben van de grenzen van hun vermogens. Jonge kinderen gaan er vaak van uit dat hun vaardigheden vanzelf zullen verbeteren in de toekomst. Zodra kinderen zichzelf meer gaan vergelijken met anderen neemt het positieve zelfbeeld af. Als het kind al zelf-concepten gebruikt, dan worden deze gedomineerd door de waarneming (zo kunnen ze bijvoorbeeld zeggen: "Ik ben sterk als" als ze een stoel optillen). De concepten die een jong kind gebruikt, zijn nog erg zwart-wit: iets is of mooi of lelijk, maar niet beide. De zelf-concepten staan nog los van elkaar en zijn niet geïntegreerd in één zelfbeeld waardoor jonge kinderen bijvoorbeeld nog moeilijk kunnen begrijpen dat ze soms boos en soms blij kunnen zijn.

Jonge kinderen hebben een basaal besef van gender. Ze weten of ze een jongen of een meisje zijn. Ook zijn ze zich bewust van het geslacht van anderen. Hierbij is de zelfwaarneming echter het uitgangspunt en beoordelen kinderen anderen vooral op observeerbare kenmerken (bijvoorbeeld of iemand een jurk draagt of kort haar heeft). Al vanaf een jaar of 2 ontstaat er een voorkeur om, wanneer het kind zelf mag kiezen, te spelen met kinderen van het eigen geslacht. Bij kleuters is dit sterker bij jongens dan bij meisjes. Deze voorkeur neemt toe tussen 3-5 en 7-9 jaar. Jonge kinderen hebben meestal al een voorkeur voor genderspecifiek speelgoed. Het is onduidelijk of dit is aangeboren of aangeleerd.

Kleuters hebben ook een basaal begrip van causale verbanden, zo weten ze bijvoorbeeld dat gedachtes handelingen bepalen (bijvoorbeeld dat iemand een koekje pakt, omdat hij zin heeft in koekjes). Ze denken echter nog wel dat gedachtes direct terug te zien zijn in observeerbare uitdrukkingen (sterke zelfwaarneming). Jonge kinderen gaan er van uit dat je kunt zien hoe iemand is door diegene alleen te observeren.

Ook aan het spel van jonge kinderen zie je de dominantie van zelfwaarneming en zelfverbeelding. Een vorm van zelfwaarneming die in deze periode veel voorkomt, is nabootsing. Kleuters bootsen elkaar wel zo'n 13 keer per uur na. Kinderen van 3-4 jaar spelen nog veel alleen, maar dit verschuift naar meer groepsspel rond 5 jaar. Voor jonge kinderen zijn hun vrienden vooral tijdelijke speelmaatjes. In het socio-dramatisch spel waarin kinderen samen een verhaal uitbeelden (eventueel met behulp van taal en voorwerpen) zien we hun sterke zelfverbeelding. Onderzoek laat zien dat deze vormen van spelen het vermogen om verschillende perspectieven in te nemen kunnen verbeteren. Voor het vierde jaar zien we ook al vormen van verbeelding (een kind kan bijvoorbeeld doen alsof een blokje een auto is), maar het kind heeft dan nog geen besef van wat een voorstelling (*representatie*) eigenlijk is. Rond 4 jaar is het kind in staat tot *metarepresentatie* en weet het dat verbeelden niet zozeer een fysieke maar een *mentale* activiteit is en kan daar op reflecteren. Hier ontstaat dan ook cultureel bewustzijn (het actief reflecteren op je representaties van de wereld of die van anderen). Naarmate het kind ouder wordt, neemt de complexiteit van de zelfverbeelding in het spel toe. Er zijn verschillende relaties gevonden tussen het vroege doen-alsof spel en latere creativiteit. Door te spelen met de realiteit oefenen kinderen vaardigheden die hen later kunnen helpen om bijvoorbeeld problemen op te lossen en divergerend te denken.

3.4 Leeftijdsgroep 5-7

Dominante vaardigheid: zelfverbeelding.

Bij de zelfverbeelding staat het zelf maken centraal. In plaats van betekenis te geven aan de wereld zoals deze is, kun je er met je zelfverbeelding een nieuwe vorm aan geven. Kinderen tussen 5 en 7 jaar hebben meestal een zeer sterke zelfverbeelding die ze kunnen gebruiken om eigen werelden, verhalen, vormen en objecten te creëren. Ze zijn vaak reflectiever ten aanzien van hun eigen gedrag en minder impulsief dan jongere kinderen.

In de kindertijd gaan kinderen zich meer vergelijken met anderen. Dit komt onder andere door hun omgeving: op school en bij sportclubs worden ze geconfronteerd met leeftijdsgenoten die beter of slechter presteren dan zichzelf. Hierdoor wordt het zelfbeeld gedifferentieerder en realistischer, maar ook minder positief dan dat van hele jonge

kinderen. Kenmerkend voor het zelfbeeld van kinderen van deze leeftijd is dat ze zichzelf meer gaan beschrijven in termen van vaardigheden (“Ik kan goed knikkeren”; “Ik ben slecht in voetbal”). Dit is typisch voor de zelfverbeelding die gekenmerkt wordt door iets maken of doen. De zelfrepresentaties van kinderen worden ook beter gecoördineerd: ze zien in dat je slecht kunt zijn in iets en tegelijkertijd getalenteerd in iets anders. De beschrijvingen van kinderen zijn meestal nog vrij concreet en verwijzen vaak naar externe kenmerken, bezit of gedrag van henzelf of anderen met weinig verwijzingen naar psychologische kenmerken. Kinderen van deze leeftijd weten dat je sekse iets is dat constant is en dus niet kan veranderen (bijvoorbeeld dat een jongen nog steeds een jongen is wanneer hij een jurk aantrekt). Tussen 5 en 9 leren kinderen dat mensen verschillend over een situatie kunnen denken wanneer ze verschillende informatie hebben over die situatie.

Het socio-dramatische spel waarin de zelfverbeelding centraal staat, wordt steeds verder uitgebreid en wordt complexer tot een jaar of 7. De piek van deze vorm van spelen ligt rond de 6 jaar. Dramatisch spel is gebaseerd op de interactie tussen kinderen waarin ze hun ‘verbeeldingen’ delen en aanvullen. Een andere vorm van zelfverbeelding in spel die kenmerkend is voor deze periode, is die van het constructieve spel waarin kinderen actief hun omgeving vormgeven door iets te maken (bijvoorbeeld door iets in elkaar te zetten of te kleien). In beide vormen van spel (socio-dramatisch spel en constructief spel) staat de zelfverbeelding op de voorgrond en wordt er iets gecreëerd (er wordt bijvoorbeeld een rol nagespeeld of iets gebouwd). De omgeving wordt dus gemanipuleerd en zelf *gemaakt*. De zelfverbeelding stelt kinderen in staat hun hersenen aan te passen aan nieuwe taken, situaties te oefenen zonder dat dit serieuze gevolgen heeft en te handelen en denken buiten de beperkende kaders van de realiteit om. Door te reflecteren op het heden en de toekomst kun je jezelf beter voorbereiden op die toekomst. Het creëren van je eigen omgeving geeft controle. Hoe sterker de zelfverbeelding, hoe meer een kind afstand kan nemen van de werkelijkheid en de zelfwaarneming.

Kinderen vanaf een jaar of 5 beschikken over een vorm van moreel realisme. Dit houdt in dat ze er van uitgaan dat regels vaststaand zijn. Het is altijd het beste om regels te gehoorzamen, ongeacht of iemand goede redenen heeft om die regels te overtreden. Jonge kinderen veronderstellen vaak dat er een immanente gerechtigheid is (bijvoorbeeld dat je een voetbalwedstrijd kunt verliezen als je tegen je ouders gelogen hebt). Recent onderzoek laat zien dat jonge kinderen in hun beoordeling van goed of slecht gedrag niet alleen kijken naar de gevolgen van dat gedrag, maar ook nagaan of een object, een persoon of een dier er schade van ondervindt.

Voor kinderen tussen 5-7 zijn hun vrienden diegenen waar ze het meest mee spelen. Ze houden van hun vrienden omdat ze bijvoorbeeld aardig of lief zijn.

3.5 Leeftijdsgroep 7-9

Dominante vaardigheden: van zelfverbeelding naar zelfconceptualisering.

Aan het eind van de kindertijd worden kinderen steeds conceptueler in hun denken. Zo denken ze bijvoorbeeld meer na over sociale normen en rollen en welk gedrag bij welke rol hoort. Ook hebben ze een beter begrip van relationele categorieën (zoals broer of vriend). Daarnaast kunnen ze verschillende vaardigheden beter met elkaar in verband brengen en staan categorieën minder zwart-wit tegenover elkaar. De zelfverbeelding is nog steeds sterk, maar wordt meer geïnternaliseerd en is daardoor minder zichtbaar dan bij jongere kinderen.

Met het sterker worden van de conceptuele vaardigheden wordt ook het zelfbeeld abstracter. Er is sprake van een verschuiving van observeerbare eigenschappen (zelfwaarneming) naar meer abstracte noties ("Ik vecht niet"). Vanaf een jaar of 8 gebruiken kinderen steeds meer abstracte termen die verwijzen naar de waarden, eigenschappen, meningen en houdingen van zichzelf en anderen, maar deze zijn vaak nog weinig met elkaar geïntegreerd en soms tegenstrijdig. Wel beginnen ze een meer geïntegreerd zelfbeeld te ontwikkelen waarin tegenstrijdige eigenschappen in verschillende contexten naast elkaar kunnen bestaan ("Ik doe dom met vrienden, maar ben slim op school"). Het besef dat je ook tegenstrijdige eigenschappen kunt hebben binnen een en dezelfde context (bijvoorbeeld op school) ontwikkelt zich pas later. Kinderen zien zichzelf in toenemende mate als onderdeel van een sociaal complex geheel waarin ze verschillende rollen vervullen (bijvoorbeeld dochter, vriendin of teamlid). Ze ontwikkelen een beter begrip van persoonlijke kenmerken van zichzelf en anderen. Het positieve zelfbeeld van de vroege kindertijd neemt verder af, doordat kinderen kritischer kijken naar zichzelf en zichzelf meer vergelijken met anderen. Oudere kinderen hebben een toenemend besef dat vaardigheden en talenten niet gemakkelijk te veranderen zijn en dat dit toekomstige prestaties in de weg kan staan. Ook kunnen ze beter inschatten hoe ze in de toekomst zullen presteren, doordat ze een realistischer zelfbeeld hebben en ook prestaties uit het verleden meenemen in hun inschatting. Kinderen zijn echter wel steeds positiever over hun sociale vaardigheden.

Oudere kinderen kunnen het onderscheid maken tussen gevoelens en gedrag en denken dat je ware gevoelens kunt verbergen voor een ander maar niet voor jezelf. Ze zijn steeds vaardiger in het verbergen van emoties en weten beter hoe ze zichzelf moeten presenteren. Kinderen van deze leeftijd zijn zich meer bewust dan jongere kinderen van hoe ze zich in bepaalde situaties moeten gedragen en hebben ook meer zelfcontrole. Ook zijn ze in toenemende mate in staat om zich te verplaatsen in het perspectief, gevoel, gedrag of idee van een ander en zijn zich er bewust van dat andere mensen dit ook

kunnen doen. Door hun toenemende cognitieve vaardigheden, beter vermogen om andere perspectieven in te nemen en meer ervaring met leeftijdsgenoten spelen kinderen vaker in een groep waarbij er sprake is van coördinatie tussen de groepsleden. Sociale groepen zijn vaak nog redelijk informeel, kennen weinig regels, en de leden wisselen vaak.

Kinderen van 7-9 hebben vaak een voorkeur voor gender-stereotype speelgoed. Deze voorkeur neemt zelfs toe tot een jaar of 8. De beste vrienden van kinderen van deze leeftijd zijn vrijwel altijd vrienden van dezelfde sekse. Voor oudere kinderen zijn vrienden die kinderen waar je mee samenwerkt, die je vertrouwt en waar je dingen mee deelt. Jongens spelen meestal liever in grotere groepen en doen vaak meer competitieve spelletjes, terwijl meisjes meestal de voorkeur geven aan het gezelschap van een of twee vriendinnen om interesses en geheimen mee te delen.

Ondanks de toenemende zelfconceptualisering die duidelijk zichtbaar is bij deze kinderen hebben ze vaak ook nog een sterke zelfverbeelding. Deze is echter meer naar binnen gekeerd dan bij jongere kinderen en daardoor minder zichtbaar voor anderen. Een voorbeeld hiervan is het bedenken van complete fantasiewerelden, -plaatsen en -ruimtes ('wereldspel'). Dit is een vorm van zelfverbeelding die op zijn hoogtepunt is in de late kindertijd. Het maken van complete fantasiewerelden is een voortzetting van de verbeelding uit de vroegere kindertijd en komt waarschijnlijk voor bij 1 op de 10-30 kinderen. Deze vorm van zelfverbeelding wordt vaak alleen gespeeld of gedeeld met een paar hele goede vrienden. Vaak wordt het spel geheim of gedeeltelijk geheim gespeeld. Deze vorm van doen-alsof-spel is zeer persoonlijk en helpt het kind om de wereld beter te begrijpen en nieuwe kennis op te doen. Vaak worden echte situaties in de fantasiewereld nagespeeld. Het spel heeft vaak een verhalende (*narratieve*) structuur en een systeem van regels die in de fantasiewereld gelden. Vaak worden er voorwerpen gebruikt om de wereld vorm te geven.

Om verder te lezen:

Harris, P.L. (2000). *The work of the imagination*. Oxford: Blackwell.

Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Cambridge, MA, and London: Harvard University Press.

3.6 Leeftijdsgroep 10-14

Het zelf-conceptualiseren wordt dominantier.

De jonge adolescent (10-14 jaar) bevindt zich in een fase waarin het conceptuele denken steeds dominantier wordt. Hij zit in de overgang van de kindertijd naar de adolescentie. Zijn sociale omgeving en vooral zijn peergroep wordt belangrijker en oefent een steeds grotere invloed uit op zijn gedrag en denken. Was een kind tussen zijn vierde en negende levensjaar nog geneigd vele mogelijkheden te zien en rijkelijk te verbeelden, nu krimpt het aantal mogelijkheden drastisch. De aandacht voor die onderwerpen die de jonge adolescent belangrijk vindt wordt, onder invloed van hormonen, in rap tempo versterkt. Onderlinge verschillen tekenen zich daardoor steeds duidelijker af. Jonge adolescenten die op elkaar lijken, trekken meer naar elkaar toe en er ontstaan subgroepen. Enerzijds neemt het vermogen tot zelfsturing toe, terwijl anderzijds ook de primaire emoties sterker hun invloed doen gelden. De afwisseling van primaire emoties en zelfsturing kan leiden tot grillig gedrag. Een jonge adolescent hecht grote waarde aan wat hij weet en ervaart.

Jonge adolescenten hebben veel belangstelling voor de werkelijkheid om zich heen. Er ontstaat een interesse zowel voor onderwerpen uit de fysische wereld als voor begrenzungen en uitersten. Ook wat verbeeld is, moet voor jonge adolescenten aansluiten bij wat zij als reëel ervaren: het moet écht lijken. De verbeelding sluit daarom veelal aan bij het begrip dat jonge adolescenten, al dan niet gezamenlijk, van de realiteit hebben. Opmerkelijk is dat hoewel de verbeelding enerzijds sterk gericht is op wat echt is, deze aan de ander kant juist ook extreem fantastische elementen bevat. Deze fantasieën getuigen echter weer van moreel realisme: de verbeelde waarden (vriendschap, angst, moed, liefde, vertrouwen) moeten herkenbaar zijn. Fantasiefiguren, zoals een geest of held, vertonen in deze leeftijdsfase ook duidelijke stereotype kenmerken.

Zelfconceptualisering is dominant in deze levensfase. Jonge adolescenten raken steeds beter bedreven in het vormen van enkelvoudige abstracte begrippen ("Zij is moedig"; "Hij is eerlijk"). Ze beschrijven zichzelf niet langer vooral op basis van interpersoonlijke verschillen in fysieke kenmerken / handelingen ("Ik kan harder rennen dan Jesse"), maar steeds vaker ook op basis van psychologische kenmerken ("Hij is populair"; "Hij is nieuwsgierig", enzovoort). Jonge adolescenten blijken tegengestelde gedragingen van zichzelf in verschillende situaties te kunnen benoemen, maar kunnen die vaak nog niet met elkaar in verband brengen. Ze krijgen daarnaast meestal meer oog voor gedrag in relatie tot de achterliggende motieven.

Wat betreft hun analyserend vermogen blijken jonge adolescenten vaak niet goed in staat abstracte structuren of grotere gehelen te (over)zien. Ze hebben wel steeds meer notie van de deduceerbare aard van kennis. Deductief redeneren houdt in dat je vertrekt vanuit een algemene wet of stelling en deze vervolgens toepast op concrete situaties en gebeurtenissen. Wat betreft hun kennis blijken jonge adolescenten in toenemende mate binnen verschillende vakgebieden te weten *dat* iets zo is, ze weten ook *hoe* iets te doen, maar hun kennis over het *waarom* neemt maar langzaam toe.

Bij jonge adolescenten domineert het talige denken. Taal beïnvloedt de manier waarop zij naar zichzelf, de eigen cultuur en die van anderen kijken. Ook de andere media worden talig gebruikt. Gebarentaal, tags, verkeersborden, Manga-tekeningen, tekeningen in éénpunts-perspectief³, pictogrammen, metrum, rijm, spraak en het geschreven of gesproken woord(ensysteem) zijn allemaal vormen van 'taal'-gebruik onder jonge adolescenten. Taal maakt beginnende concepten en ideeën helderder en scherper. Dankzij taal kunnen zij waarnemingen en verbeeldingen integreren tot concepten en kunnen zij hun ervaringen opdelen in algemene, beheersbare delen. Taal biedt de mogelijkheid om uit te zoomen, om ervaringen meer vanuit één bepaald perspectief te bezien, ze te ontkoppelen van het concrete en er op een abstracte manier naar te kijken. Doordat de jonge adolescent herinneringen in de vorm van steeds abstractere concepten kan opslaan ("Lissabon is de hoofdstad van Portugal"), komt er geheugenruimte vrij. Deze geheugenruimte stelt hem in staat om complexere uitingen - zoals zinnen - op te bouwen en zich meer gespecificeerde concepten eigen te maken ('muziek' wordt 'pop', 'rap', hiphop', 'trance', 'jazz'). Hij gaat gaandeweg een steeds gevarieerder lexicon gebruiken en een complexere grammatica. Veel van de concepten die hij gebruikt, worden opgedaan op de 'collectieve markt' van de *peer group*. De behoefte om kennis op elkaar af te stemmen is groot, waardoor deze leeftijdsgroep waarde hecht aan 'samen': aan regels en conventies. Het gebruik van taal heeft ook gevolgen voor de manier waarop jonge adolescenten over zichzelf denken.

Jonge adolescenten passen hun taalgebruik steeds meer aan de sociale context aan. Ze kiezen er bewust voor verschil te maken tussen het dagelijkse taalgebruik met *peers* (dat zich onder andere uit in een toename van *slang*-woorden en opname van buitenlandse woorden) en het meer formele taalgebruik in het onderwijs, hoewel beide soms nog door elkaar kunnen lopen. De woord- en zinsconstructies van jonge adolescenten laten een ontwikkeling zien van het tempo, de accentlegging, het lexicon (*semantiek*), de grammatica (*syntaxis*) en het gebruik van taal (*pragmatiek*). De spreeknelheid neemt met sprongen toe tussen 10-14 jaar. De intonatie wordt theateraler, op het flamboyante af.

3 Gaandeweg zal duidelijk worden waarom in deze leeftijdsfase ook tekeningen tot de 'taal' gaan behoren.

Meisjes zijn vaak de trendsetters op dit vlak. In het taalgebruik binnen de *peer group* lijkt alles gericht op een zo efficiënt mogelijke transfer van informatie, een vereenvoudiging van de boodschap, een versterking van de groepsbinding en een koppeling van waarde aan de boodschap. Zo zie je een toename in accentwoorden ('ècht wel wreed'), het gebruik van 'taboe'-woorden ('fuck'), pragmatische verbindingswoorden ('weet je wel', 'enzo') en bindings-checks ('ja, hállo'). Ook zie je een ontwijking van complexe grammaticale regels door middel van versimpeling en weglating ('gister gedaan' in plaats van 'dat heb ik gisteren gedaan'). Veel vernieuwing in de taal begint bij (jonge) adolescenten en dringt langzaam verder door in een samenleving. In de onderwijscontext zie je dat jonge adolescenten meer formele verbindingswoorden gaan gebruiken ('hoewel', 'als gevolg van') en meer abstracte en complexere woorden ('identificeren', 'ontwikkelen'). Over het algemeen hebben ze een grote woordenschat en kunnen ze langere en relatief complexe zinnen maken. Door deze toename van de woordenschat krijgen jonge adolescenten een sterker taalbewustzijn en kunnen ze de betekenis van nog onbekende woorden makkelijker achterhalen en dubbelzinnigheden beter herkennen.

Verschilde de manier waarop een leerling van negen jaar zich uitdrukte in een fictief verhaal aanzienlijk van een beschrijvende tekst, vanaf het twaalfde levensjaar zien we dat het fictieve verhaal meer beschrijvende elementen krijgt. In het schrijven van meer objectieve teksten zijn jongens rond het achtste levensjaar beter dan meisjes, maar rond hun zestiende zijn de rollen omgedraaid. Tussen het negende en het tiende jaar groeit de gevoeligheid voor clichématige ijkpunten in het beschrijven en voorspellen van de eigen levensloop. Oudere kinderen en jonge adolescenten verwijzen in toenemende mate naar normatieve, stereotype gebeurtenissen uit een mensenleven (geboorte, diploma, trouwen, kind, begrafenis, enzovoort) die ze vervolgens als basis gebruiken om hun eigen leven een structuur te geven. Vanaf 12 jaar gaan jonge adolescenten oorzaken met gevolgen verbinden in hun eigen levensloop: ze leggen verbanden tussen gebeurtenissen in het verleden en kenmerken van hun persoonlijkheid nu.

Jonge adolescenten hebben ook bij het maken van tekeningen behoefte aan eenduidigheid, specificering en richtinggevende conventies. Oudere kinderen voegen vanaf hun achtste levensjaar aan hun tekeningen steeds meer details en onderscheidende kenmerken toe (bepaalde kleding, wioldoppen, logo's van producten). Vaak komen bij het afgebeelde ook namen, woorden of symbolen (hartjes, *peace*-tekens) te staan. Het toevoegen van specifieke kenmerken hangt samen met de steeds sterker wordende hang naar echtheid en eenduidigheid. In dit geval spreken we niet van een hang naar *visueel realisme*, maar eerder van een hang naar *conventioneel realisme* en dat dan alleen onder westerse jonge adolescenten. De conventie bestaat eruit dat een tekening duidelijke stereotype kenmerken moet bezitten, met weglating van 'onbelangrijke' details, en dat

het een weergave is zoals de realiteit hoort te zijn: herkenbaar en eenduidig! Deze conventie geldt binnen de *peergroup*, maar veelal ook daarbuiten. De normen van een realistische tekening zijn vrij eenduidig en vergen heel wat technisch vermogen. Tal van kinderen haken daardoor af. Wie technisch goed kan tekenen, krijgt van de *peergroup* veel waardering.

Een manier om op basis van relatief simpele regels tot een *conventioneel-realistische* ruimtesuggestie te komen is het gebruik van éénpunts-perspectief. Bij deze vorm van tekenen lopen alle perspectieflijnen naar één verdwijnpunt. Door deze regel toe te passen kan een jonge adolescent nu vrij eenvoudig een *conventioneel-realistische* tekening maken. Éénpunts-perspectief voorziet in de behoefte aan eenduidigheid. Vanaf 12 tot 13 jaar is het merendeel van de jonge adolescenten in staat om tekeningen in éénpunts-perspectief te maken. Het gegroeide abstractievermogen maakt het makkelijker iets vanuit één punt te bekijken en dit soort tekeningen te maken.

Kinderen van 9 en 10 jaar tekenen veel vaker in dezelfde, stereotype stijl dan kinderen tussen 5 en 8 jaar. Doordat de verbeelding bij de laatsten nog dominant is, laten de tekeningen veel meer verschillende stijlen zien. Ook tekenen jonge adolescenten tussen 10 en 14 jaar vaker stereotype figuren uit de populaire cultuur zoals Manga-figuren. Een Manga-tekening gaat vaak over een idee, een ideaal, een norm of specifieke waarde. Het zou kunnen dat jonge adolescenten door het maken van dit soort tekeningen hun ideeën over de wereld of over hoe de wereld zou moeten zijn aanscherpen, zoals ze dat ook met taal doen. In de literatuur over de ontwikkeling van het tekenen wordt vaak gesproken over een terugval in de kwaliteit van kindertekeningen rond het tiende levensjaar, de zogenaamde U-curve. De beoordeling van tekeningen vindt echter vaak plaats op basis van criteria als vrije expressie en verbeeldingskracht, en dat zijn eigenschappen die tijdens de kindertijd bloeien. Een jonge adolescent daarentegen geeft op een conceptuele manier betekenis aan zijn leven en dat zie je terug in zijn tekeningen. Opmerkelijk is wel dat jonge adolescenten veel minder vaak tekenen dan tijdens de kindertijd. Het lijkt er op dat de tekening het in deze periode aflegt tegen taal. Taal komt wellicht toch meer tegemoet aan hun behoefte aan concepten.

Om verder te lezen:

Jolley, Richard P. (2010). *Children & pictures*. Wiley-Blackwell.

Kuhn, D. & S. Franklin. (2008). The second decade: What develops (and how)? In

W. Damon and R. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development. An advanced course*. (pp. 517-545).

Nelson, K. (1996). Evolution and development of the hybrid mind. In *Language in Cognitive Development. Emergence of the Mediated Mind* (pp. 59-88). Cambridge: Cambridge University Press

3.7 Leeftijdsgroep 14-18+

Dominante vaardigheden: conceptualiseren en (soms) analyseren.

De leeftijdsfase 14-18 betreft grotendeels de leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Wat is er bekend over hun vermogen op cultuur te reflecteren? Enerzijds wordt de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn gekenmerkt door universele kenmerken. In termen van de opeenvolgende fasen kunnen we generaliserend iets zeggen over 'wat er op welk moment mogelijk is'. Anderzijds wordt de ontwikkeling ook bepaald door individuele, variabele factoren. Binnen deze leeftijdsgroep, zo zal blijken, speelt individuele variatie een belangrijke rol.

In deze leeftijdsgroep onderscheiden we globaal drie fasen, waarvan de tweede en derde slechts door een deel van de groep worden doorlopen. De processen die in de eerste fase (14-16) dominant zijn blijven namelijk voor de meeste adolescenten overheersend, ook na het zestiende jaar. Of er een tweede, en eventueel zelfs een derde fase op volgt, is sterk afhankelijk van variabele (individuele en culturele) factoren.

3.7.1 Leeftijdsgroep 14-16

Vroege adolescentie: zelfconceptualisering.

De vroege adolescentie begint rond een jaar of 12. De fase die we hier beschrijven overlapt dus deels met die in het vorige deel. Het voor de jonge adolescent kenmerkende conceptuele denken blijft in de volgende fasen veelal dominant en dat geldt zelfs voor volwassenen. Adolescenten gebruiken in toenemende mate concepten om verschillende eigenschappen of ervaringen tot één geheel te integreren. Zo beschrijven ze bijvoorbeeld zichzelf en anderen steeds meer in termen van abstracte persoonlijkheidskenmerken ("Ik ben grappig"; "Zij is aantrekkelijk, uitbundig, lui, intelligent").

Kenmerkend voor deze groep is vooral dat ze allerlei rollen en identiteiten uitproberen en dat ze hierin keuzes gaan maken. Uiteenlopende kledingstijlen, muziekvoorkeuren en interesses worden afgewisseld. Hun levenshouding wordt wel vergeleken met een paskamer, waarbij de wijze waarop ze zichzelf zien en beschrijven per sociale context (thuis, op school, bij de sportvereniging, in de vriendengroep) enorm kan verschillen. Hun zelfbeeld kan getypeerd worden als gefragmenteerd, gedifferentieerd of gedecentraliseerd. Vooral interessant is dat die verschillende domeinen, die verschillende zelfbeelden, tamelijk geïsoleerd van elkaar bestaan. Het feit dat de adolescent zich verschillende identiteiten heeft aangemeten, met bijvoorbeeld uiteenlopend taalgebruik, humor, kleding, leidt niet tot een gevoel van innerlijk conflict. Het naast elkaar bestaan van verschillende zelfbeelden wordt niet ervaren als instabiel, inconsistent of problematisch.

De blik van de ander is uitermate belangrijk. Dit leidt veelal tot conformistisch, sociaal wenselijk gedrag. De jongeren hebben het idee dat anderen net zo met hen bezig zijn als zij met zichzelf. In de verschillende sociale contexten hebben ze vaak rolmodellen tot hun beschikking. Ze nemen een voorbeeld aan deze belangrijke personen (ouders, een leraar, een vriend, een personage uit een soapserie).

Jongeren in deze leeftijdsfase blijken steeds beter in staat te redeneren vanuit een bepaald conceptueel kader. Ze kunnen bijvoorbeeld goed argumenteren vanuit een politieke visie, een ideologie of overtuiging. De hierboven beschreven flexibiliteit heeft tot gevolg dat ze dit zelfs kunnen vanuit tegengestelde normen- en waardensystemen, zonder dat dit leidt tot een ervaring van innerlijke tegenstrijdigheid. Met andere woorden: ook idealen en overtuigingen kunnen worden afgewisseld alsof het kledingstukken zijn. De verschillende waarheden worden niet met elkaar in verband gebracht, ze bestaan voor de jongere tamelijk autonoom ten opzichte van elkaar. Dit kan leiden tot tunnelvisie. Redenerend vanuit een bepaalde waarheid zoeken ze vooral bevestiging van hun verwachtingen en nemen ze alleen waar wat binnen de betreffende visie past.

In deze periode, waarin het conceptuele domineert, wordt taal veelvuldig ingezet om op cultuur te reflecteren. De andere media krijgen eveneens een talig karakter. Zo blijken deze jongeren bij de beeldende vakken veel gebruik te maken van bekende metaforen. Wel valt op dat ze dit tamelijk strikt en clichématig doen. Dat het afgebeelde iets anders kan symboliseren, is voor hen overduidelijk. Ze hebben een voorkeur voor het melodramatische en neigen ernaar de onderliggende betekenis van afbeeldingen te benadrukken en te overdrijven. Dit geldt ook voor hun houding ten aanzien van theater en dans. Daarnaast speelt de (conventioneel) realistische weergave een bepalende rol. Het in perspectief leren tekenen is een vaardigheid die niet vanzelf ontstaat, het vergt training. Dit vermogen wordt in de westerse cultuur in deze leeftijdsgroep flink gestimuleerd. Leerlingen streven dan ook naar een natuurgetrouwe weergave en hebben een voorkeur voor tekeningen die net iets realistischer zijn dan waar ze zelf toe in staat zijn. De meeste vroege adolescenten durven niet heel veel 'risico' te nemen, de expressie is niet erg vrij en er wordt weinig gespeeld en geëxperimenteerd met nieuwe vormen en betekenissen.

Ook in taal houden ze zich graag aan de regels die ze steeds beter leren kennen. Taal wordt bij voorkeur correct en letterlijk gebruikt. Zinnen worden langer en op complexere wijze gecombineerd. Kennis en gebruik van nieuwe woorden nemen toe en het vocabulaire wordt specialistischer. Aangezien jonge adolescenten hun gedrag moeiteloos op de verschillende sociale contexten afstemmen, wordt het taalgebruik hier ook op aangepast. Ze selecteren het geschikte register om optimaal te kunnen communiceren in de betreffende situatie. Het niveau van de gesproken taalbeheersing is van directe invloed op de geschreven taalbeheersing. De verhalen die ze vertellen en schrijven zijn steeds beter

gestructureerd. Ook het afwisselen van verschillende genres, bijvoorbeeld met betrekking tot het lezen, kost steeds minder moeite.

3.7.2 Leeftijdsgroep 16-18

Midden adolescentie: zelfconceptualisering en zelfanalyse.

De hierboven beschreven tendens wordt bij het merendeel van de groep voortgezet. Tijdens de midden adolescentie voltrekt zich bij een kleiner deel van de groep echter ook een ander proces. De verschillende sociale contexten waar de adolescent zich in begeeft, worden door hem namelijk wél met elkaar in verband gebracht. Waar hij voorheen moeiteloos identiteiten en bijbehorend gedrag kon afwisselen, kan nu twijfel ontstaan, of een gevoel van innerlijke tegenstrijdigheid.

In een cultuur waarin slechts één ideologie, één waarheid, of één conceptueel systeem wordt aangeboden, zullen jongeren niet snel in verwarring worden gebracht. In een pluriforme samenleving komt de adolescent in aanraking met veel verschillende sociale contexten en perspectieven, waardoor het zelfbeeld meer gedifferentieerd en verfijnd raakt. De kans dat vergelijkingen worden gemaakt en tegenstellingen worden herkend, is nu groter. Het vermogen om contradicties te herkennen gaat echter vaak nog niet gepaard met het vermogen om ze op te lossen. Terwijl de behoefte aan een coherent en harmonieus zelfbeeld er wel is, lukt het veelal nog niet om de tegenstellingen op betekenisvolle wijze te integreren. Meisjes ervaren de tegenstrijdigheid tussen verschillende 'werelden' als storender dan jongens. Met name voor jongeren die deel uitmaken van etnische minderheden in de westerse samenleving kan de verwarring groot zijn. Een mogelijke oplossing voor deze onzekere en verwarrende situatie die door een deel van deze jongeren wordt ingezet, is een relativistische houding. Ze beseffen en erkennen dat er meerdere visies en perspectieven bestaan, maar zien deze als volledig gelijkwaardig. Niets is zeker en de waarheid is niet kenbaar.

Waar de meeste jongeren in de vroege adolescentie nog redeneerden vanuit een conceptueel kader, begint een deel tijdens de midden adolescentie door te krijgen hoe dit 'spel' gespeeld kan worden. Ze begrijpen dat ze zich kunnen verplaatsen in een bepaald perspectief, dat ze voor of tegen een bepaalde stelling kunnen zijn en dat ze het argumentatieve repertoire kunnen toepassen dat binnen een bepaald conceptueel systeem gangbaar is. Discussiëren en debatteren worden dan pas echt mogelijk. Deze vermogens ontstaan niet vanzelf, maar moeten worden aangeleerd en getraind. De adolescenten ontdekken hoe het conceptuele denken werkt. Dit brengt met zich mee dat ze ook gedrag van anderen beter kunnen doorzien. Ze krijgen door dat iemand redeneert vanuit een bepaald perspectief, vanuit een waardensysteem, een sociale rol,

of een bepaald belang. Ze krijgen in de gaten wanneer ze gemanipuleerd worden, maar begrijpen bijvoorbeeld ook beter dat een kunstenaar de intentie kan hebben een bepaalde boodschap over te brengen. Er ontstaat ook een gevoeligheid en voorkeur voor gedrag dat authentiek, echt en oprecht is.

Deze fase vertoont dus kenmerken van zowel conceptueel als analytisch denken. Het ontdekken van contradicties in het zelfbeeld en het inzicht in hoe conceptueel denken werkt, lijken de noodzakelijke voorwaarden te scheppen voor een overwegend analytisch cultureel bewustzijn. Toch leidt deze fase niet automatisch tot een vooral analytische benadering van cultuur. De jongere kan het conflict nog oplossen door voor één conceptueel systeem te kiezen of door een relativistische houding aan te nemen.

In de verschillende media zien we dat deze jongeren meer gaan spelen, of juist gaan breken met de regels die ze in het voorgaande stadium nog zo prettig vonden. Ze nemen meer risico, kiezen voor nieuwe vormen en nieuwe combinaties. Door het toegenomen inzicht in de betekenisgeving, bijvoorbeeld hoe metaforen functioneren, neemt de vaardigheid om ze te produceren en te gebruiken enorm toe. Ook op dit terrein is de individuele variatie groot. De thuissituatie, ervaring en scholing hebben invloed op de mate waarin deze jongeren gewend zijn in allerlei media te reflecteren op hun omgeving en die van anderen.

3.7.3 Leeftijdsgroep 18+

Late adolescentie: zelfconceptualisering en zelfanalyse.

Tijdens de late adolescentie is men minder bezorgd over de blik van 'de ander'. De adolescenten zijn naar eigen zeggen tot persoonlijke keuzes en waarden gekomen. Ze verwijzen nauwelijks naar de oorsprong van die voorkeuren, terwijl die in hoge mate overeen blijken te komen met bijvoorbeeld de beroepskeuze en de politieke en religieuze voorkeuren van de ouders. Wanneer de sociale omgeving de jongeren analytische vaardigheden heeft aangeleerd en het gebruik ervan heeft aangemoedigd, past een relatief kleine groep deze cognitieve strategie toe om eventuele interne conflicten en tegenstrijdigheden op te lossen. Dit kan bijvoorbeeld door nieuwe abstracte begrippen toe te passen. Zo kan een begrip als 'ambivalent' worden gebruikt om de tegenstrijdige ervaring van vrijheidsdrang enerzijds en de gelijktijdige gehechtheid aan het ouderlijk huis anderzijds uit te drukken. Ook spreken ze in toenemende mate hun waardering uit voor inconsistentie, bijvoorbeeld door aan te geven dat het wenselijk is om in verschillende sociale contexten verschillend te zijn.

Cruciaal voor het overwegend analytisch of *theoretisch* denken is dat een stelling, een hypothese of een theorie getoetst wordt. Adolescenten en zeker ook volwassenen zijn

geneigd ondersteuning en bevestiging te zoeken van wat ze al weten, in plaats van echt analytisch te kijken. Het vraagt nogal wat van de adolescent om in te zien dat een visie, een perspectief of idee beoordeeld moet worden op basis van bewijsvoering en argumentatie.

Een analytische blik op cultuur maakt het mogelijk om de eigen persoonlijkheid, het eigen gedrag en dat van mensen in het algemeen te begrijpen in de historische en culturele context van een groter sociaal netwerk. Dit kan gebeuren wanneer de adolescent zich bewust is van het ontstaan van zijn ideeën over de wereld. Het gaat in feite om een voortschrijdend inzicht in hoe concepten werken, tot stand komen en hoe ze zich tot elkaar verhouden. Cruciaal daarbij is het inzicht in het arbitraire karakter van taal: in het analytisch denken gaat het niet langer om talige definities - hoe we dingen noemen-, maar om inzicht in de verschijnselen.

De structuur van de werkelijkheid wordt vooral uitgedrukt in formules, schema's en modellen. Verhalen worden steeds logischer opgebouwd, verklaringen worden helderder, de woordenschat wordt specialistischer en er is een toename in academisch taalgebruik. Dit alles gebeurt uitsluitend wanneer de adolescent hierin wordt gestimuleerd en getraind. Het academisch taalgebruik is moeilijk, bevat veel abstracte begrippen, ongebruikelijke grammaticale structuren en het wijkt nogal af van het dagelijkse taalgebruik. Doordat de adolescenten meer inzicht krijgen in de vele functies die taal kan hebben en in de verschillende genres waarin dat gebeurt, wordt hun taalgebruik flexibeler en efficiënter.

Dankzij hun toegenomen ervaring, kennis en cognitieve vermogens worden de onderwerpen waarop deze jongeren in verschillende media kunnen reflecteren steeds veelzijdiger. Behalve dat hun aandacht uitgaat naar persoonlijke kwesties, verschuift het perspectief meer naar het functioneren van de samenleving als geheel, naar regionale en nationale kwesties, en eventueel naar wereldproblematiek.

Om verder te lezen:

Harter, S. (1999). *The construction of the self. A Developmental Perspective*. New York: The Guilford Press.

Lerner, R. M. & L. Steinberg. (2009). *The scientific study of adolescent development*. In R. M. Lerner & L. Steinberg (eds.), (third edition) *Handbook of Adolescent Development* (pp. 1-12). London: John Wiley and Sons.

Noot van de auteurs

Vanwege de beperkte omvang van dit hoofdstuk is deze schets noodzakelijkerwijs onvolledig. Voor een volledige en meer gedetailleerde beschrijving van het profiel en de geraadpleegde bronnen verwijzen wij graag naar onze proefschriften (2014 / 2015).



4. Cultuuronderwijs: hoe ziet dat eruit?

Twaalf scholen namen in de afgelopen jaren deel aan het project Cultuur in de Spiegel. De leraren gaven met behulp van het theoretisch kader vorm aan cultuuronderwijs in hun school. Op basis van hun ervaringen zijn vijf praktijkvoorbeelden uitgewerkt. Voor de verschillende leeftijdsgroepen beschrijven leraren hun aanpak. Na het voorbeeld volgt een reflectie over hoe het ook anders en misschien nog beter kan.

De voorbeelden, die deels fictief zijn, zijn niet als kant en klare recepten bedoeld, maar dienen als inspiratiebron om zelf aan de slag te gaan. Het zijn illustraties van het gebruik van het theoretisch kader en ze laten zien hoe cultuuronderwijs kan worden vormgegeven. Omdat de leraar degene is die het onderwijs vormgeeft, zijn de voorbeelden vanuit zijn perspectief geschreven. Maar bij het ontwerpen van de lessen stond de leerling en zijn ontwikkeling altijd centraal. De invloed van deze vorm van cultuuronderwijs op leerlingen kan onderwerp van vervolgonderzoek zijn. Vanwege het incidentele karakter van de projecten op de scholen, is er in de voorbeelden soms nog (te) weinig aandacht voor de zogenaamde verticale samenhang (de samenhang met wat vooraf ging en met wat volgt) die voor een doorlopende leerlijn uiteraard van groot belang is.

De leraren die mee hebben gewerkt in de projecten waar de voorbeelden op gebaseerd zijn, hebben voordat ze gingen ontwerpen eerst een aantal vragen beantwoord. Deze zijn te vinden in de paragrafen 6.4, 6.5 en 6.6. Het is dan ook mogelijk deze paragrafen eerst te lezen en daarna de voorbeelden. Omdat in ieder voorbeeld een beperkt aantal mogelijkheden wordt uitgewerkt, krijgt u het meest volledige beeld als u alle voorbeelden leest.

4.1 Praktijkvoorbeelden

De praktijkvoorbeelden illustreren hoe een les, lessenserie of project kan worden ontworpen vanuit het hiervoor geschetste theoretische kader voor cultuuronderwijs. Ze bieden geen nieuwe vormen van onderwijs. Nieuw is wel dat *systematisch* onderbouwd wordt waar cultuuronderwijs over gaat, hoe het cultureel bewustzijn wordt gestimuleerd en ontwikkeld, welke vaardigheden en media worden ingezet en welke samenhang er bestaat tussen vakken die aandacht besteden aan cultuuronderwijs. Ook het systematisch aansluiten bij de cognitieve ontwikkeling en de cultuur van de leerlingen is (deels) nieuw. De beschrijving van een voorbeeld verloopt volgens een vaste structuur. Na een inleiding vertelt de leraar hoe hij tot de keuze van het onderwerp is gekomen en hoe hij aansluit bij de belevingswereld en de cultuur van de leerlingen. Vervolgens legt hij uit hoe hij rekening heeft gehouden met de ontwikkeling van de cognitieve basisvaardigheden in

deze leeftijdsgroep. Ook staat hij stil bij de keuze voor het gebruik van relevante media. De leraar sluit af met een toelichting op de leerdoelen en beschrijft hoe de verschillende leeractiviteiten zijn verlopen.

Het tweede deel van het voorbeeld bevat een terugblik met daarin een kritische reflectie vanuit het theoretisch kader over cultuur en cultuuronderwijs. Ook dit deel heeft een eenduidige structuur: vanuit een breder perspectief wordt de relatie gelegd met de vakken en kerndoelen. Vervolgens wordt toegelicht wat dit voorbeeld tot cultuuronderwijs heeft gemaakt en wat (nog) anders of wellicht zelfs beter zou kunnen. De terugblik wordt afgesloten met een aantal opmerkingen, tips en lesideeën op basis waarvan het cultuuronderwijs in de school kan worden verstevigd.

4.2 Graven in verzamelingen, 4-5 jaar

Inleiding

Ik ben leerkracht in groep 1-2 op een basisschool. Op mijn school vinden we cultuureducatie belangrijk. Over de invulling daarvan waren we niet helemaal tevreden; we hadden behoefte aan een meer gestructureerde aanpak. Toen we hoorden van Cultuur in de Spiegel zagen we dat als een kans om het nu eens een keer goed aan te pakken. Met een aantal collega's deden we mee aan dit project. Samen hebben we het thema *verzamelen* volgens de theorie uitgewerkt.

Regelmatig komt er een kind naar me toe dat zegt: "Juf, kijk eens wat ik gevonden heb!". Laatst liet Joske een doos vol schelpen zien en zei: "Juf, we zijn gisteren naar het strand geweest en daar heb ik deze schelpen meegenomen. Ik bewaar ze en heb alle kleuren bij elkaar gelegd". De kleuters in mijn klas bewaren en verzamelen van alles: takken uit het bos, steentjes uit de tuin, knuffels, snoeppapiertjes. Ze vinden het leuk om dingen te verzamelen en aan elkaar te laten zien. Als ze gaan vertellen over hun verzamelingen, zie je ze vaak blij worden. Je hoort gewoon hoeveel plezier ze hebben gehad. Kleuters hebben echt een eigen idee van wat ze willen bewaren; vorm, kleur, grootte, materiaal en textuur spelen daarbij een rol. Verzamelen is een van de manieren waarop zij laten zien wat belangrijk voor hen is en een verzameling herinnert hen aan wat ze hebben meegemaakt. Kleuters nemen veel (details) waar en ze vinden het fijn spullen te rangschikken en te categoriseren. Dat rangschikken doen ze dan bijvoorbeeld door naar overeenkomsten te kijken en te voelen en ruiken: de grote schelpen bij elkaar, de scheermessen bij elkaar, roze bij roze en lichtgele bij lichtgele schelpen, enzovoort.

Het ordenen van voorwerpen tot verzamelingen en de betekenis van bewaren en verzamelen, leek ons dan ook een mooi onderwerp om aan te pakken. Het thema



bleek een cultuuronderwerp te kunnen zijn. Verzamelen is immers een belangrijke, veel voorkomende uiting van menselijk denken en handelen die ook thuishoort in de wereld van onze kleuters. Bovendien konden we leerdoelen als taalontwikkeling en het herkennen en benoemen van kleuren binnen het thema goed aan de orde laten komen.

Ik ben dus met de leerlingen voorwerpen tot verzamelingen gaan ordenen. Zo leerden ze wat verzamelingen zijn en wat de waarde ervan is voor henzelf en anderen. Ik ben ook met de klas naar een speelgoedmuseum geweest.

Belevingswereld

Door het werken met het theoretisch kader werd ik me er van bewust hoe en wat kleuters denken en doen. Kinderen in deze leeftijd beginnen zichzelf te ontdekken. Ze spreken nu echt in de ik-vorm over zichzelf. Ze nemen waar wat typisch is voor henzelf en dat niet alle mensen dezelfde 'typische' eigenschappen hebben. Ze leven nog wel graag in een wereld vol verbeelding en fantasie. Voor oudere kleuters komt er wel al meer orde en structuur in hun wereld omdat de ervaringswereld zich uitbreidt; zij beginnen meer het verschil te zien tussen werkelijkheid en fantasiewereld.

In verzamelingen kunnen kleuters een eigen wereld zien en vinden, een die ze zelf beheersen. Met hun verzameling geven ze uiting aan hun beleving van de wereld om zich heen. De verzameling vertelt iets over wat ze belangrijk, mooi of interessant vinden, wat hen bezighoudt. Hun verzamelingen hebben in die zin een verhalende waarde. Kleuters willen graag het bekende herhalen (“Juf, gaan we weer...”) en hebben behoefte aan beweging en spel. Ook deze elementen komen terug in de lessen waarin aan het thema verzamelen werd gewerkt.

Cognitieve ontwikkeling

Met dit onderwerp sloot ik aan bij de ontwikkelingsfase van kleuters. Zij categoriseren de werkelijkheid op basis van waarneming en verbeelding die de dominante vaardigheden zijn in deze leeftijdsfase. Ze ontdekken en leren dat je (de wereld) op verschillende manieren kunt ordenen en vooral ook dat je die ordeningen zelf kunt maken. Het ontdekken van overeenkomsten is een belevings op zich. Spullen kunnen voor kleuters soms een magische kracht hebben. Een hand vol gevonden stenen kan een schat van goud zijn waarmee hij een kasteel kan kopen.

De opdracht waar ik met de groep aan heb gewerkt (ordenen van voorwerpen, verzamelingen maken en leren wat een verzameling is), deed een beroep op alle basisvaardigheden, maar vooral op het waarnemen. Het ging vooral om voelen, zien en ruiken. De leerlingen verzamelden en ordenden voorwerpen en afbeeldingen op grond van zintuiglijke kenmerken. Dat is wat voor hen belangrijk is. Tegelijkertijd oefenden ze ook andere zaken zoals het onder woorden brengen van wat ze voelen, zien, ruiken en vinden. Zo gaven ze betekenis aan, en onderzochten ze het - abstracte - begrip ‘verzameling’. Door te kijken naar elkaars verzamelingen namen de leerlingen voorzichtig een kijkje in de wereld van de anderen en de wereld om zich heen. Met alle verzamelingen hebben we een tentoonstelling gemaakt. Dat gaf ruimte voor de verbeelding.

Media

We leerden dat cultuur en cultureel bewustzijn in media tot uitdrukking komen. Bij het thema verzamelen lag de nadruk wat betreft media op het werken met voorwerpen (de verzamelde objecten en de verzameling zelf). Bij het waarnemen en het ordenen van de objecten werden de zintuigen (het lichaam) gebruikt: de kleuters voelden, keken en roken. Taal is ook een belangrijk medium. In deze leeftijdsfase worden de taal en woordenschat van leerlingen aanzienlijk verrijkt. Door het meedoen aan het project Cultuur in de Spiegel realiseerde ik me dat naast taal ook het lichaam en voorwerpen belangrijke cultuurdragers (media) zijn.

Doelen

Om houvast te hebben bij het uitwerken van het thema heb ik leerdoelen geformuleerd. Doel was natuurlijk niet om alleen maar van alles en nog wat over verzamelen te weten te komen. Het onderwerp is immers een middel om het cultureel bewustzijn te ontwikkelen, met inzet van de vaardigheden en media. Daarom heb ik doelen geformuleerd in een combinatie van onderwerp, vaardigheden, media:

Leerlingen

- kunnen verschillen tussen voorwerpen waarnemen en op grond hiervan materialen indelen en rangschikken (waarnemen van overeenkomsten);
- kunnen hun keuzes toelichten (over de waarneming vertellen);
- kunnen een verzameling aanleggen;
- kunnen kenmerken van een verzameling benoemen;
- leren dat een verzameling betekenis heeft en iets zegt over henzelf en (dus ook) over anderen;
- kunnen de waarde van de eigen en andermans verzameling benoemen;
- leren dat een museum een verzameling is van voorwerpen die iets zeggen over onze cultuur en voor onze cultuur van waarde zijn.

Activiteiten binnen het thema

Met mijn groep heb ik enkele weken aan en vanuit het thema ‘verzamelen’ gewerkt. Aan het eerste deel heb ik drie dagdelen besteed. Met de excursie en het voorbereiden en organiseren van de tentoonstelling ben ik met de klas nog twee à drie dagen bezig geweest.

a. Een geheimzinnige kist

Ik wilde de kleuters aanzetten tot ondernemen en wilde op zoek gaan naar hun ervaringen, associaties en emoties. Om de kleuters er optimaal bij te betrekken heb ik ervoor gekozen het thema op een speelse manier te introduceren. Kleuters beschouwen de dingen die ze verzamelen vaak als schatten. Voor hen hebben deze schatten emotionele waarde. Daarom heb ik een ‘schatkist’ gevuld met allerlei verschillende voorwerpen en die in de klas gezet. Toen de leerlingen ‘s morgens binnen kwamen zwermden ze meteen om de kist heen. Ze vonden het moeilijk om hun nieuwsgierigheid te bedwingen. Een voor een mochten ze in de kist kijken en er iets uithalen. Ze ontdekten allerlei ‘schatten’ met verschillende zintuiglijke eigenschappen: kleur, vorm, textuur, geur. Ik vroeg hen om voorwerpen die op elkaar lijken bij elkaar te leggen. Voor het ordenen hebben we, in een het kringgesprek met de hele klas, criteria als kleur, grootte, vorm, soort materiaal en functie bepaald. De kinderen bekeken wat er uit de kist was gekomen en werkten in groepjes samen. Ik voerde gesprekje met de leerlingen: wat zie je, ruik je, voel je? (waarnemen). Zijn er verschillen of overeenkomsten? Wat past bij elkaar en waarom? Hoe orden jij de voorwerpen? Hoe doen anderen dat? (waarnemen en conceptualiseren). Zo liet ik de kinderen op de activiteit reflecteren. Zelf maakte ik foto’s van de manier waarop de leerlingen ordenden.

b. Kringgesprek over het spel met de schatkist

De foto's liet ik tijdens het volgende kringgesprek op het digibord zien. De kleuters gingen bij het zien van de foto's als vanzelf vertellen welke schatten ze hadden gevonden en wisselden ervaringen uit. Door vragen te stellen kon ik het gesprek in de door mij gewenste richting buigen. Ik vroeg ze bijvoorbeeld: "Wat voelde je? Wat zag je? Wat hebben jullie bij elkaar gelegd? Waarom past dat bij elkaar/is het een verzameling?" Ik probeerde hen ook te laten reflecteren op hun eigen handelen en na te laten denken over de mening en inbreng van hun klasgenoten. Dat lokte ik met vragen uit: "Waarom haalde je dat witte blokje weg? Vond je dat Lotte het goed deed door dat witte blokje weg te halen?" Langzaam maar zeker probeerde ik het gesprek om te buigen in de richting van hun eigen verzamelingen. Sleutelvragen waren: Verzamelen jullie ook? Wat doe je dan? Wat maakt verzamelen zo leuk? Wat is een verzameling? Wanneer is iets een verzameling? Kun je ook iets doen met je verzameling? Blijf je alles bewaren? (analyseren, verbeelden)

c. Schatgraven in de zandbak

Vervolgens gaf ik een groep leerlingen de opdracht om voorwerpen (gekleurde schelpen en stenen, plastic munten, duploblokjes, koekjes, allerlei soorten dropjes), een schat, in de zandbak te verstoppen, zonder dat de anderen zagen wat ze verstopten. Een tweede groep vroeg ik deze geheimzinnige spullen weer op te graven en hen heb ik gevraagd om van de grote schat kleine mini-schatten te maken met vergelijkbare voorwerpen. Door het verstoppen en graven in het zand ervaren de kleuters opnieuw de zintuiglijke eigenschappen van de voorwerpen (waarnemen). Ook liet ik hen opnieuw criteria bepalen voor het ordenen en volgens deze criteria benoemen, labelden en groepeerden ze de voorwerpen nog een keer. Ook nu legden ze de gevonden voorwerpen weer bij elkaar, ze spraken weer over de keuze en vulden hun eigen mini-schatkistjes. Ook keken ze weer goed en ze werkten weer samen. (waarnemen, conceptualiseren, verbeelden) Door de opdracht in een andere context opnieuw uit te voeren, liet ik ze toepassen wat ze van de opdracht met de schatkist hadden geleerd.

d. Foto's van verzamelingen ordenen

Opnieuw liet ik de leerlingen met verzamelingen werken. Ik maakte het echter een stapje abstracter doordat ik ze geen concrete voorwerpen liet waarnemen, maar naar foto's liet kijken. De kinderen kregen foto's met voorwerpen. Soms vormden deze voorwerpen duidelijk een verzameling, soms niet. Ik vroeg ze om de foto's te ordenen: een groene doos voor de verzamelingen, een rode voor de foto's die geen verzameling vormen. Twijfelgevallen mochten ze in het midden leggen. Wat er gebeurde was dat de kleuters druk met elkaar in gesprek gingen over hun keuzes. Ze gingen ook zeggen waarom ze vonden dat iets bij elkaar hoorde, een verzameling was. Op die manier waren ze op hun manier en in hun woorden bezig om aan elkaar uit te leggen wat een verzameling is. Ze waren erg trots op zichzelf.

e. Eigen verzamelingen meebrengen

Ik vond dat mijn kleuters veel geleerd hadden. Voor de volgende dag vroeg ik de kinderen een eigen verzameling mee naar school te nemen. In het kringgesprek mochten ze laten zien wat ze mee hadden gebracht, ze mochten er natuurlijk ook over vertellen.

Ze kwamen met allerlei verzamelingen aan: stenen, voetbalplaatjes, knuffels, beeldjes van poezen. Ik stelde hen vragen als: “Waarom verzamel je dit? Wanneer ben je daarmee begonnen? Hoe kom je er aan? Wat doe je er mee? Wat betekent deze verzameling voor je?” De andere leerlingen liet ik reageren en zij mochten ook vragen stellen. Op die manier bekeken en bespraken ze elkaars verzamelingen. Ik vroeg bijvoorbeeld: “Wat vind je van de verzameling van Joeri? Vind je dat Joeri al veel heeft verzameld? Houd jij ook van schelpen? Zou jij ook wel schelpen willen verzamelen? Waarom zou je dat wel of niet willen?” Op die manier liet ik hen ook nadenken over zichzelf en dat wat ze wel of niet verzamelen en wat dat over henzelf zegt.

f. Bezoek aan het speelgoedmuseum

Een museum heeft ook verzamelingen en je zou volgens de theorie over cultuur en cultuuronderwijs kunnen zeggen dat deze verzamelingen een deel zijn van ons collectief geheugen, in de vorm van voorwerpen. Ik wilde de leerlingen laten zien dat een museum ook voorwerpen verzamelt. Het liefst was ik naar een wetenschapsmuseum gegaan waar verschillende soorten verzamelingen getoond werden. Dat sloot het best aan bij de volgende opdracht, het presenteren van hun eigen verzameling. Dat lukte om allerlei organisatorische redenen niet, maar de keuze voor een speelgoedmuseum pakte goed uit. Speelgoed past bij de leeftijd van de kleuters en met dit bezoek hebben we ook aandacht besteed aan erfgoed. Ik heb de leerlingen samen met een educatief medewerkster gericht met een speurtocht door het museum geleid. Daarna vroeg ik de leerlingen: “Als niemand van ons speelgoed had verzameld, was er dan nu een speelgoedmuseum? Kunnen we weten hoe kinderen vroeger speelden? Speelden kinderen vroeger anders dan nu? Wat zijn de verschillen en overeenkomsten? Zouden kinderen toen ook spullen verzameld hebben? Op welke manier is het speelgoed tentoongesteld? Zou je het zelf ook zo laten zien?” (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren).

g. Verzameling bewaren en presenteren

Nu werd het tijd om met de leerlingen zelf een tentoonstelling in te richten. Ik vroeg hen om hun eigen verzameling die ze eerder mee naar school hadden genomen, te presenteren in een tentoonstelling. Zo maakten we samen ons eigen museum. Ze maakten gebruik van de herinnering aan het speelgoedmuseum en onderzochten met elkaar welke manier van presenteren past bij welke verzameling en waarom. Met materialen gaven ze hun tentoonstelling vorm; ze maakten een soort catalogus van hun tentoonstelling in de vorm van een tekening. Ik stimuleerde de kleuters om hun presentatie zo mooi mogelijk vorm

te geven. Aan het eind van het project maakte ik met de groep een uitnodiging voor de andere klassen en familie om de tentoonstelling te bezoeken. Sleutelvragen die ik stelde waren: “Waarom wil je deze verzameling laten zien en welk object wil je per se laten zien? Waarom? Welke manier van presenteren past bij welke verzameling en waarom? Moet er nog een titel bij?” (waarnemen, analyseren, verbeelden, conceptualiseren). Aan de bezoekers liet ik de leerlingen vertellen wat ze hadden geleerd in dit project en waarom hun verzameling zo belangrijk voor hen is.

Terugblik

a. Relatie met de vakken en kerndoelen

Doelen en activiteiten van dit thema passen bij de leerdoelen en leerinhouden voor deze leeftijdsgroep en passen in die zin bij onder andere de kerndoelen van Nederlands, rekenen/wiskunde en het leergebied kunstzinnige oriëntatie, waar ook het erfgoedonderwijs thuishoort. Bij dit voorbeeld gaat het om onder andere de volgende kerndoelen.

- Kerndoel 1: de leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.
- Kerndoel 3: de leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren.
- Kerndoel 12: de leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder ‘woordenschat’ vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.
- Kerndoel 23: de leerlingen leren wiskundetaal te gebruiken.
- Kerndoel 25: de leerlingen leren aanpakken bij het oplossen van rekenwiskunde problemen te onderbouwen en leren oplossingen te beoordelen.
- Kerndoel 54: de leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
- Kerndoel 55: de leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
- Kerndoel 56: de leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

De activiteiten en leerdoelen binnen het thema zijn vergelijkbaar met de gebruikelijke lesactiviteiten en leerdoelen voor deze leeftijdsgroep. Uitwerkingen van deze kerndoelen zijn bijvoorbeeld (bron: <http://tule.slo.nl>):

- Kerndoel 1: informatie verwerken en presenteren: verslag uitbrengen, individueel of met een klein groepje, met of zonder leraar. Mondelinge toelichting geven.
- Kerndoel 3: meningen herkennen, open staan voor de mening en argumentatie van anderen. Mening van sprekers vergelijken met eigen mening. Proberen te vertellen of je het wel of niet eens bent met de gehoorde mening.

- Kerndoel 23: leerlingen beschrijven vormen, structuren. Werken met ontwikkelingsmateriaal waarin ze allerlei vormen moeten vergelijken of benoemen (vormen bij elkaar zoeken).
- Kerndoel 25: leerlingen leren aanpakken onderbouwen en oplossingen beoordelen, bijvoorbeeld bij het werken met: groottes en aantallen; verbanden als evenveel, groter/kleiner; vormen en ruimtelijke relaties.
- Kerndoel 54 (beeldende vorming): leerlingen leren beeldaspecten als kleurennamen, soorten kleuren, vormsoorten, vormkenmerken, verschillen in textuur. Groeperen op vorm, kleur, textuur.
- Kerndoel 56: werken met gebruiksvoorwerpen uit de geschiedenis van kinderen, objecten uit het verleden.

Dit voorbeeld van cultuuronderwijs blijkt dus grotendeels binnen de gewone lesactiviteiten te passen. Veel vakken blijken een bijdrage te kunnen leveren aan cultuuronderwijs, aan het stimuleren van cultureel bewustzijn. Maar wat maakt onderwijs dan tot cultuuronderwijs? Wat deed deze leerkracht waardoor het cultuuronderwijs werd? Vanuit welke inzichten? Het zijn soms maar kleine veranderingen, maar wel elementaire. Dit is in het voorbeeld grotendeels al beschreven, maar wordt in de volgende paragraaf nogmaals toegelicht.

b. Toelichting op het voorbeeld vanuit het theoretisch kader

De keuze en invulling van het onderwerp maken dit voorbeeld tot cultuuronderwijs. Cultuur is een proces waarbij het geheugen wordt ingezet. Geheugen is een voorwaarde voor cultuur. De leerkracht had bij de invulling ook aandacht kunnen besteden aan het feit dat dieren ook verzamelen. Maar dieren verzamelen met een heel ander doel: het 'platte' niveau van verzamelen om te eten te hebben. Mensen verzamelen ook om ergens uiting aan te geven, om een verhaal te vertellen, om een herinnering vast te houden. Het bezig zijn met verzamelen en verzamelingen prikkelde het culturele bewustzijn van de kinderen. Ze maakten kennis met een veel voorkomend cultureel verschijnsel. Door op deze manier te werken ontdekten ze niet alleen wat verzamelen is, maar ze leerden ook dat het iets is wat ze zelf doen (of maken), of kunnen doen, en wat ook door anderen gedaan wordt: zowel hun persoonlijk als hun collectief cultureel bewustzijn werd aangesproken. Door de waarde van zijn eigen verzameling voor zichzelf te benoemen reflecteerde de leerling op zichzelf, zijn eigen leven, verhalen en herinneringen, keuzes en dus zijn eigen cultuur. Daarnaast leerde hij ook de cultuur van zijn medeleerlingen kennen en de waarde daarvan en hij leerde dat een museum voor onze cultuur van waarde is.

De leerkracht koos bewust en systematisch voor de inzet van de basisvaardigheden en het gebruik van bepaalde media. De leerlingen oefenden verschillende vaardigheden.

De basisvaardigheden waarnemen en verbeelden zijn dominant voor deze leeftijd, zoals in hoofdstuk 3 is beschreven, maar de leerlingen oefenden ook de andere vaardigheden: conceptualiseren en analyseren.

Waarnemen: voelen, ruiken, kijken, luisteren en misschien soms zelfs proeven bij het vinden van de 'schatten'.

Conceptualiseren: wanneer ze voorwerpen in categorieën ordenden en met elkaar spraken over hun verzamelingen en over verzamelen.

Analyseren: de vraag - bij de foto's - of er wel of niet sprake was van een verzameling is een voorbeeld van analytisch denken op kleuterniveau: kinderen leren nadenken over wat een verzameling is en waarom mensen dingen verzamelen.

Verbeelden kwam bij dit thema vergeleken met de andere vaardigheden beperkt aan de orde: het maken van een verzameling en een tentoonstelling; wanneer ze zich probeerden voor te stellen hoe ze een verzameling zouden kunnen maken.

Omdat verzamelen op deze leeftijd bijna altijd het verzamelen van voorwerpen is, was dit ook het medium dat naast taal de meeste aandacht kreeg.

Ten slotte stimuleerde de leerkracht het cultureel bewustzijn door vragen te stellen en te kiezen voor opdrachten waardoor de leerlingen zich bewust werden van hun eigen belevingswereld/cultuur en die van anderen. Ook zorgde ze ervoor dat in het museum bekend was in welk kader het bezoek plaatsvond. Het collectief geheugen werd aangesproken door de vragen die gesteld werden.

In de volgende paragraaf volgen tips, opmerkingen en vragen over hoe het anders of beter zou kunnen. Dit is immers een voorbeeld. Elke school of leerkracht zal, vanuit de eigen visie, context en leerlingen, zijn eigen afwegingen moeten maken.

c. Ter overweging en kritische reflectie: hoe kan het ook, anders of beter?

- 'Bezint eer gij begint': misschien past dit onderwerp (verzamelen en verzamelingen) niet bij elke leerlingpopulatie of de school in kwestie. Breng dus eerst goed in kaart wat de onderwijsvisie van de school is, hoe de belevingswereld van de leerlingen is, wat hen interesseert, hoe ze de vaardigheden beheersen en wat ze kunnen op het gebied van media. Deze leerkracht heeft minder dominante vaardigheden als analyseren in haar onderwijs gebruikt omdat ze verwachtte dat dit voor haar leerlingen geen problemen opleverde.
- In een hogere groep zou ook aandacht besteed kunnen worden aan de manier waarop bijvoorbeeld kunstenaars met verzamelingen werken, de zogenaamde 'verzamelkunstenaars'.
- In een hogere groep of in het voortgezet onderwijs zouden ook meer abstracte verzamelingen (woorden, getallen, natuurlijke soorten) onderzocht en besproken

kunnen worden: Hoe zijn bijvoorbeeld getallenreeksen ontstaan? Hoe zijn getallen verbeeld (denk aan de even en oneven getallen die door Pythagoras als rechthoeken en vierkanten zijn voorgesteld)? Waarom is men planten en dieren gaan verzamelen en wat heeft dit de biologie geleerd?

- Deze leerkracht heeft ervoor gekozen om het thema langzaam op te bouwen en uitgebreid aan de orde te laten komen, met zelfs een bezoek aan een museum. Afhankelijk van beschikbare tijd en materialen, seizoen, ontwikkeling en belevingswereld of cultuur van de leerlingen kunnen andere keuzes worden gemaakt. Dat kan in een groot project als dit maar ook door kleine stukjes onderwijs aan te passen.
- Ieder ander museum dat aantrekkelijk is voor kinderen van deze leeftijd kan bezocht worden. Maar het kan ook eenvoudiger: een (groot)ouder of oudere leerling die een bijzondere verzameling heeft (oude schaatsen of camera's, postzegels, flippo's of sigarenbandjes, entreekaartjes van musea) kan worden uitgenodigd. Of de leerkracht neemt zelf een eigen verzameling mee. Afhankelijk van de verzameling krijgen de leerlingen zicht op een periode in de geschiedenis, manier van leven, de persoon in kwestie, en wordt het persoonlijk en/of collectief geheugen aangesproken.

d. Extra voorbeeld

Helden in boeken

Het thema van de Kinderboekenweek 2011 was: 'Superhelden! - Over dapper zijn'. Binnen het project Cultuur in de Spiegel hebben leerkrachten van een basisschool dit thema uitgewerkt tot cultuuronderwijs voor kleuters. Ze hebben, zoals ze zelf zeggen, de omslag gemaakt van denken in lesactiviteiten (gaan we bij dit thema een tekenles geven of een lied zingen?) naar het bewust en systematisch kiezen van en invulling geven aan de lesinhoud: welke media en vaardigheden passen bij het thema en bij jonge kinderen? Hoe kunnen we met het onderwerp aansluiten bij deze leeftijdsgroep? Wat zouden we leerlingen in het kader van dit thema willen leren en waarom? Hoe kunnen we de kinderen laten reflecteren op eigen heldhaftig gedrag van zichzelf en anderen?

De school koos voor het thema helden in boeken. Helden is een cultuuronderwerp omdat in het begrip de betekenis die mensen geven aan uitzonderlijke prestaties, het handelen van mensen, tot uiting wordt gebracht. Mensen bepalen wie een held is, wanneer iemand een held is, welke status een held krijgt, welke held van het voetstuk valt en aan welk beeld heldendom moet voldoen. Mensen hebben elkaar door de geschiedenis heen heldenverhalen verteld en die verhalen opgeschreven. We verzamelen posters, plaatjes, uitspraken en attributen van onze helden en maken liedjes over onze helden.

Groep 1-2 basisschool

De vraag was of kleuters het thema herkennen en of het past bij hun belevingswereld. Bij de verkenning van het thema gaven de leerkrachten aan dat er op juffendag leerlingen verkleed als Spiderman op school kwamen. Een leerling had het boek *Kikker is een held* meegenomen en een ander de dvd van Mega Mindy. De leerkrachten realiseerden zich dat kleuters weten wat helden zijn en dat 'held' en 'dapper zijn' vaak samengaan. Dapper zijn kan in de ogen van een kleuter ook zijn: je zwemdiploma halen of iets opeten wat je eigenlijk niet lekker vindt. Sommige kinderen vinden hun vader of moeder een held. Dit leidde tot vragen voor het kringgesprek als: wanneer ben je eigenlijk een held? Welke eigenschappen heeft een held? Hoe zien helden eruit? Wat doen helden? Wanneer vinden we iemand een held (wat voor de een heldendaad is, vindt de ander 'gewoon')? Wat betekenen helden voor mensen? Waarom verricht je eigenlijk heldendaden? Ben je zelf ook een held?

In de voorbereiding werd het leerdoel ingekaderd tot: Leerlingen leren de betekenissen van de begrippen 'helden' en 'dapper zijn'. Ze leren hierop te reflecteren en ze kunnen aangeven wat dit voor hen zelf betekent. Leerlingen kunnen hun gedachten en fantasieën over helden en dapper zijn met woorden, beelden en gebaren duidelijk maken voor zichzelf en anderen. Op grond hiervan koos het team voor een aantal activiteiten waarin de vaardigheden waarnemen en verbeelden de meeste aandacht zouden krijgen naast de media lichaam, taal (gesproken) en grafische tekens.

Activiteiten:

1. Voorlezen

De leerkracht las als introductie op het thema een boek voor over helden (*Kikker is een held*, Max Velthuis. Andere opties zijn: *Mijn held* van Dieter Schubert en Ingrid Schubert; *Wie is er hier het dapperst* van Lorenz Pauli en Kathrin Schärer). De vaardigheid waarnemen werd ingezet bij het luisteren naar het voorgelezen verhaal en het kijken naar de tekeningen in het boek. De verbeelding werd gebruikt bij het inleven in de hoofdpersonen van het verhaal. De leerlingen leerden tijdens een kringgesprek betekenis te geven aan de begrippen held en dapper zijn (conceptualiseren). Door een combinatie van vaardigheden en media werd een start gemaakt om het beeld en de betekenis van helden bij kleuters te vergroten.

2. Vertelpantomime over prentenboek

De leerlingen bekeken tekeningen van helden in boeken en leerden aan welke lichaamshouding of gezichtsuitdrukking je ziet dat een dier of mens dapper is (waarnemen, analyseren). Daarna vertelde de leerkracht het voorgelezen verhaal op een spannende manier. Tegelijkertijd speelden de leerlingen alle rollen uit het verhaal.

Ten slotte lieten de kinderen met hun lichaamshouding en gezichtsuitdrukking aan elkaar zien wat ze doen als ze dapper zijn: hoe ze dan staan, lopen, kijken (verbeelden, met het lichaam). Deze spelactiviteit biedt kleuters een manier om letterlijk te voelen en ervaren hoe het is om een held te zijn. Het is tevens een opmaat voor de volgende les.

3. Foto's van jezelf maken als held

In een kort kringgesprek sprak de leerkracht met de kinderen over de vragen wat voor hen een held is, welke helden ze kennen en wat helden doen. Ook kregen ze de opdracht om na te denken wat voor held ze zelf eigenlijk zijn en hoe ze op een foto kunnen laten zien dat ze een held zijn. De leerlingen toonden nogmaals de heldenposes (lichaamshouding en gezichtsuitdrukking) die ze eerder hadden bedacht. Ze gingen hierop door en toonden vervolgens de held die ze zelf wilden zijn. De leerkracht maakte hiervan foto's. Er kan ook voor gekozen worden leerlingen dit zelf te laten doen of om leerlingen een tekening van zichzelf als held te laten maken.

4. Zelf een prentenboek over helden maken

De leerlingen verzonnen in tweetallen een situatie in een (helden)verhaal waarin zij zelf of een ander held waren (verbeelden: waar zijn de helden, wat gebeurt er, wat voor heldendaad verrichten ze?). Van hun eigen heldenfoto en die van hun vriendjes (uit de vorige opdracht) knipten ze de hoofden uit. Die plakten ze op een vel papier en ze tekenden er lichamen bij. Daarna tekenden en schilderden ze de omgeving waarin het verhaal zich afspeelde. Bij hun prent vertelden ze aan de rest van de klas hun heldenverhaal (taal en conceptualiseren). Sommige leerlingen kozen ervoor om zichzelf als held te nemen: ze hadden een bord spruitjes die ze niet lustten helemaal leeg gegeten! Of bij zwemles onder water gezwommen! Alle heldenverhalen werden gebundeld en in samenspraak met de klas schreef de leerkracht op het titelblad: Wij zijn ook helden.

Dit onderwerp en de lesactiviteiten passen bij allerlei kerndoelen en vakgebieden, zoals Nederlands en kunstzinnige oriëntatie (muziek, drama, beeldende vorming).

Voor kunstzinnige oriëntatie passen de activiteiten en leerdoelen van dit thema onder andere bij kerndoel 54: de leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.



4.3 Mijn lievelingsboek, 6-7 jaar

Inleiding

Op onze school werken we vanaf groep 5 met een methode voor thematisch onderwijs. Wereldoriëntatie, taal- en cultuuronderwijs worden in deze methode geïntegreerd, rondom thema's, aangeboden. Daarnaast gebruiken we nog een aparte taalmethode die daarbij aansluit. Als leerkracht in groep 3-4 was ik al aan het experimenteren hoe ik wereldoriëntatie kon laten aansluiten bij de thema's van de taalmethode. Door mee te doen met het project Cultuur in de Spiegel kon ik onderzoeken welke mogelijkheden de thema's boden voor cultuuronderwijs.

Cultuurthema

Mijn keuze viel op het thema 'lievelingsboeken' uit de methode. Dat is volgens mij een echt cultuurthema. Een boek is een medium, een drager van cultuur. In boeken geven mensen hun 'kennis van de wereld' en 'hun wereld' door, zowel in informatieve boeken als in verhalende literatuur.

Mensen hebben vaak een voorkeur voor bepaalde boeken. Ze hebben en lezen lievelingsboeken die om de een of andere reden heel betekenisvol voor hen zijn. Ze houden ook regelmatig wedstrijden, waarin een boek wordt bekroond door een deskundige jury of door het lezerspubliek. Denk maar aan de Gouden Griffel en de Kinderjury.

Het verhaal Het lievelingsboek van de koning uit de methode *Veilig leren lezen* (zie kader) vormde het uitgangspunt voor de verschillende activiteiten. Sleutelvragen daarbij waren: Wat is een lievelingsboek? Wat is jouw leukste boek? Waarom hebben we niet allemaal hetzelfde lievelingsboek? Waarom lezen we eigenlijk boeken? Hoe kunnen we zelf een (lievelings)boek maken?

In groep 3-4 staat de elementaire leesvaardigheid centraal. In de leesmethode ligt de nadruk op het cursorisch aanleren en oefenen van de deelvaardigheden; daardoor komt de leesbeleving soms wat in het gedrang. Het thema lievelingsboek bood de mogelijkheid het beleven, waarderen en lezen van verschillende soorten teksten in (prenten)boeken meer op de voorgrond te stellen en aan te sluiten bij de belevingswereld van de kinderen.

Het lievelingsboek van de koning

De koning wil meedoen aan een wedstrijd wie het leukste lievelingsboek heeft. Hij weet alleen niet wat een lievelingsboek is en gaat dat vragen aan zijn personeel. Iedereen blijkt een lievelingsboek te hebben (de kok een kookboek, de minister een wetboek, enzovoort) behalve hij.

Dan komt de koning erachter dat hij eerst veel boeken moet gaan lezen om een lievelingsboek te kunnen kiezen. Zo belandt hij na de boekwinkel uiteindelijk in de bibliotheek waar hij kruiwagens vol boeken leent. Samen met de koningin leest en geniet hij van alle boeken (spannende, saaie, verdrietige en grappige, boeken waar je van kan leren) maar aan het einde van de week weet hij het nog niet. Gelukkig heeft de minister een idee. Hij geeft de koning een blanco boek en zegt dat dat zijn lievelingsboek wordt: zijn 'leuke dingen boek'. De koning is enthousiast en verzamelt alle leuke herinneringen uit zijn leven in de vorm van foto's, tekeningen en teksten. Het wordt een prachtig boek over zijn leven.

De koning wint natuurlijk de wedstrijd en de hoofdprijs: een gouden boekenkast. Maar helaas staat daar nu maar een enkel boek in. Daarom mogen alle andere mensen ook hun lievelingsboek in zijn kast zetten. En altijd mogen ze in het paleis hun eigen boek komen lezen en de koningin zorgt voor thee en lievelingskoekjes!

Bron:

Schröder, J. & Busser, M. (1991-2013). In S. van der Linden, C. Mommers & W. Stegeman [et al.] *Veilig leren lezen, methode aanvankelijk lezen en taal*. Tilburg: Zwijssen.

Belevingswereld

De leerlingen in groep 3 werken aan elementaire leesvaardigheid, ze krijgen meer inzicht in getallen en meer grip op de betekenis van symbolen. Leerlingen van deze leeftijd maken een belangrijke omslag in hun wereldbeeld: van een magisch naar een meer realistisch wereldbeeld. Ze gaan gretig op zoek naar nieuwe informatie en ze zijn nieuwsgierig naar het verhaal achter de dingen. Ze raken steeds sterker geïnteresseerd in 'hoe het echt is'. Fantasie en werkelijkheid worden meer gescheiden. Hun eigen cultuur krijgt steeds sterker vorm, die is terug te zien in sport, buitenspel, speelgoed, computergames, stripverhalen, boeken en teken- en (televisie) kinderfilms. In toenemende mate krijgen kinderen oog voor zichzelf als individu en ze zien dat andere kinderen ook individuen zijn. Ze worden zich bewust dat iedereen iets eigens heeft en verschillende dingen waardeert. Dat komt ook tot uiting in de keuze van hun boeken. Sommigen houden van fantasieverhalen en sprookjes, anderen zijn vooral geïnteresseerd in informatieve boeken met onderwerpen uit de echte wereld. Er zijn ook kinderen in mijn groep die nooit voor hun plezier lezen en voor wie lezen vooral een moeilijke, schoolse activiteit blijft.

Cognitieve ontwikkeling

Tijdens het project Cultuur in de Spiegel werd ik me bewust van het feit dat kinderen in deze leeftijdsfase steeds gedifferentieerder en nauwkeuriger waarnemen. Ze kunnen zintuiglijke indrukken beter selecteren en in verband brengen met elkaar en met eerdere ervaringen. De differentiatie en de categorisering van waarnemingen op auditief en visueel terrein zijn van belang voor het leren lezen en schrijven. De onderlinge verschillen tussen de kinderen zijn echter groot.

Ze krijgen op school en thuis steeds meer verhalen en boeken aangeboden. Ze ervaren dat je door lezen en voorlezen kunt ontspannen, dat je kunt genieten van een verhaal en dat het je fantasie kan prikkelen. Kinderen anticiperen op situaties uit het verhaal en stellen zich voor hoe het verder gaat. Verhalen doen een beroep op de verbeelding. Waarnemen en verbeelden zijn de dominante vaardigheden in deze leeftijdsfase.

De activiteiten binnen dit thema doen een beroep op alle basisvaardigheden, maar vooral op verbeelden. Het gaat om inleven in het verhaal en de hoofdpersonen, maar ook om het inleven in groepsgenoten die boeken en verhalen anders waarderen. Bij het indelen van boeken naar genre oefenen ze de vaardigheden waarnemen en conceptualiseren.

Dit doet echter ook een beroep op hun analytisch vermogen: ze onderzoeken welk thema's ze interessant vinden en leggen een verband tussen de wereld in het boek en hun eigen belevingswereld en leggen verbanden tussen verschillende kenmerken van boeken.

Het maken van een eigen lievelingsboek met de belevissen van hun lievelingsknuffel als hoofdpersoon doet vooral een beroep op de vaardigheid verbeelden.

Media

Tijdens het leertraject Cultuur in de Spiegel heb ik geleerd dat bij dit thema de nadruk ligt op het werken met voorwerpen, taal en grafische tekens. Boeken zijn tastbare objecten die op een bepaalde manier zijn vormgegeven: omslag, illustraties, lettertype en kleurgebruik. Met dit in mijn achterhoofd hebben we bestaande boeken beschouwd en zelf een boek gemaakt.

Vanzelfsprekend was taal een belangrijk medium, in de vorm van verhalen (fictieve boeken) of meer zakelijke informatie (informatieve boeken). Daarnaast werd aandacht besteed aan het medium lichaam (drama-activiteiten) en grafische beelden (tekenactiviteiten).

Doelen

Ik heb aan de volgende doelen gewerkt:

Leerlingen

- kunnen aan groepsgenoten vertellen wat hun lievelingsboek is en waarom;
- ontdekken dat niet iedereen hetzelfde lievelingsboek heeft;
- leren dat er verschillende soorten teksten en boeken (genres) zijn en kunnen deze ordenen;
- kunnen een logo voor hun eigen lievelingsboek tekenen waaruit blijkt wat soort boek dit is;
- kunnen in een tekening en korte tekst een bijzondere herinnering verbeelden.

Activiteiten binnen het thema

We hebben gedurende een periode van drie weken aan het thema gewerkt.

a. Interactief voorlezen en een gesprek over leuke en lievelingsboeken

Ik begon op een maandagmorgen aan dit thema met het in de kring voorlezen van het verhaal: Het lievelingsboek van de koning. Ik heb het verhaal interactief voorgelezen. De leerlingen konden tijdens het voorlezen reageren en met elkaar in gesprek gaan over het verhaal. Ze verplaatsten zich in de hoofdpersoon en in de situatie. Ik stelde vragen als "Hoe zou het verder gaan? Wat zou de koning nu gaan doen?" Met de sleutelvragen kon ik het gesprek geleidelijk in de richting van hun eigen ervaring met lievelingsboeken sturen:

- Wat is jouw leukste boek?
- Waarom vind je dat boek zo mooi?
- Waar gaat het over?
- Waarom hebben we niet allemaal hetzelfde lievelingsboek?
- Moet je wel eerst veel boeken gelezen hebben om een lievelingsboek te kunnen kiezen?
- Kunnen we ook een lievelingsboek van de hele klas hebben?

b. Spannende, saaie, verdrietige, gekke en grappige boeken, leerboeken en plaatjesboeken

Ik wilde de leerlingen in de sfeer van het verhaal houden. Verkleed als koning reed ik een kruiwagen vol boeken de klas binnen: prentenboeken, voorleesboeken, zelfgemaakte boeken, fotoboeken, rijmpjes en versjes, luisterboeken, telboeken, zoekboeken, boeken over vormen, stripboeken en boeken over dieren. Bij het vullen van de kruiwagen heb ik vooral gelet op variatie in genre en thematiek. Dus ook eenvoudige informatieve boeken, gedichtenbundels voor jonge kinderen en een kleuterwoordenboek.

In de kring lagen gekleurde stroken op de grond met woorden als: spannend, leuk, saai, verdrietig, gek, grappig, leerboek, plaatjesboek, gedichtenboek. Er lagen ook blanco stroken voor het geval leerlingen nog meer categorieën zouden willen toevoegen. Ik vroeg hen om de beurt een boek uit de kruiwagen te pakken. Samen bespraken ze bij welke strook het boek het beste zou passen. Het gesprek werd geanimeerd wanneer een boek bij meer stroken paste of er duidelijk verschil van mening ontstond over spannend en saai. Waar komt het bij? Ze hebben geprobeerd keuzes te beargumenteren, net als bij een echte jury. (conceptualiseren en analyseren)

In de kring lagen nu verschillende verzamelingen boeken, bij de strook verdrietige boeken lag niets. Na de kringactiviteit heb ik samen met een groepje op de thematafel dezelfde verdeling gemaakt met behulp van de stroken. In de loop van de week konden de leerlingen de boeken nog eens op hun gemak bekijken.

c. Presenteren van eigen lievelingsboeken aan groepsgenoten

In de tweede week heb ik de leerlingen uitgenodigd hun leukste boek of lievelingsboek van thuis mee te brengen. In de weekbrief van school stond een berichtje voor de ouders, zodat zij samen met hun kind een lievelingsboek konden uitkiezen.

Toen kwamen de boeken mee naar school. Verhalenboeken, liedjesboeken, een boek over brandweerwagens, een tijdschrift over paarden, een stripboek... Elke ochtend tijdens het kringgesprek namen een paar leerlingen plaats in de leesstoel en vertelden waarom ze juist dat boek hadden meegenomen en wat ze zo bijzonder vonden aan hun boek.

Na afloop van het gesprek konden ze hun lievelingsboeken op de thematafel leggen zodat ook andere kinderen ze konden bekijken. Samen vroegen we ons af bij welke stroken op de thematafel hun boek het beste zou passen. Het aantal boeken groeide gestaag. (conceptualiseren en analyseren)

d. Bezoek culturele instelling: de bibliotheek

In deze week brachten we ook een bezoek aan de bibliotheek. Voor verschillende leerlingen was dit de eerste keer. Er is geen bibliotheek meer in ons eigen dorp en ik vind het belangrijk dat elk kind in groep 3 daar in elk geval één keer is geweest. Van te voren heb ik contact opgenomen met de schoolbibliotheecaresse en haar verteld wat mijn belangrijkste doelen waren met dit project, zodat zij daar met haar aanbod op in kon spelen.

Door het project op school waren de leerlingen op het bibliotheekbezoek voorbereid. Ze ontdekten dat ook in de bibliotheek de boeken op een bepaalde manier geordend zijn, zodat je makkelijker kunt vinden wat je zoekt. De bibliotheekmedewerkster liet hen zien hoe je een bepaald genre kon herkennen aan het kleine logootje op de rug van een boek. Iedereen mocht in de kasten snuffelen en een favoriet boek uitzoeken om te lenen. Tot slot heeft zij uit een paar van deze favoriete boeken een fragment voorgelezen. Terug op school hebben de leerlingen een eigen logo getekend voor het lievelingsboek dat ze van thuis hadden meegebracht. (waarnemen en verbeelden met grafische tekens)

e. Zelf een lievelingsboek maken

De leerlingen wisten inmiddels dat een lievelingsboek dikwijls gaat over iets of iemand waar je je heel verbonden mee voelt. Boeken die iets met je doen. Die je nieuwsgierigheid wekken om steeds meer over iets te weten te komen. Of die sterke gevoelens oproepen doordat je je met de hoofdpersoon van het verhaal identificeert: omdat hij of zij zo dapper is en spannende avonturen beleeft, of omdat hij net zo als jij ook wel eens bang is in het donker, of zich alleen voelt en heimwee heeft.

Lievelingsboek van de groep

In aansluiting hierop wilde ik met de leerlingen een lievelingsboek van de groep maken. Een van de lievelingsboeken van de kinderen bracht me op een idee. Petra had *Monkie* meegebracht van Dieter Schubert en Ingrid Schubert. Dit is een tekstloos prentenboek over de omzwervingen van knuffelaar Monkie die na een val van de fiets bij allerlei dieren terecht komt voordat hij weer veilig in de armen van het jongetje belandt waar hij thuishoort. Een verhaal waar fantasie en werkelijkheid door elkaar lopen.

In de leesstoel heb ik *Monkie* 'voorgelezen', waarbij een paar leerlingen ontdekten dat ik eigenlijk niet kon voorlezen, want er waren alleen plaatjes en geen letters. Dat leidde tot een geanimeerd gesprek over het onderscheid tussen vertellen en voorlezen en waarom we eigenlijk leren lezen. Waarom zouden we niet alleen plaatjesboeken kunnen hebben? 's Middags liet ik vijf plaatjes uit het prentenboek zien op het digibord. Ik vroeg welke kinderen het verhaal van Monkie konden vertellen met behulp van deze plaatjes. Dat verhaal hebben we vervolgens opgeschreven door bij elk plaatje een zin te bedenken en die onder het plaatje te schrijven. Zo werd het een echt prentenboek met prenten en tekst die we konden voorlezen.

Kringgesprek en vertelpantomime

's Middags hielden we een kringgesprek over hun eigen knuffels. Iedereen had zijn eigen lievelingsknuffel meegebracht en stelde die voor: "Ik ben Snuffel en ik woon bij..." Ik vroeg wie ook wel eens zijn eigen lievelingsknuffel was kwijt geraakt? Hoe was dat gebeurd? Verschillende kinderen kwamen met hun ervaringen. Ook andere ervaringen met knuffels kwamen aan bod.

Een paar van deze verhalen heb ik verwerkt in een vertelpantomime in de speelzaal. Ik vertelde het verhaal en alle leerlingen speelden gelijktijdig alle rollen. Daarbij speelden ze zowel kind als knuffel. Na afloop liet ik hen een blanco boek zien en kwam ik met mijn voorstel: zouden we een lievelingsboek van de groep kunnen maken over de belevenissen van onze lievelingsknuffels?

Een verhaal in plaatjes

Alle leerlingen mochten met hun knuffel op de foto onder leiding van onze stagiaire. Ieder kind kreeg daarvan een print. Dit was het eerste plaatje van hun verhaal. Vervolgens kregen ze drie tekenvelletjes en dunne waskrijtjes. Nu konden ze hun verhaal tekenen: over wie gaat het, wat gebeurt er en waar? Hoe loopt het af? Als brainstorm liet ik een paar kinderen hun ideeën vertellen: op plaatje 1 zie je jezelf met je knuffel. Op plaatje 2 en 3 zie je wat er gebeurde met je knuffel en op plaatje 4 hoe het afliep. (verbeelden met grafische beelden)

Een tekst schrijven bij de tekeningen

In groepjes van vier heb ik de leerlingen begeleid om bij hun prenten teksten te bedenken en schrijven. Kinderen van groep 4 maakten teksten op de computer en plakten die onder hun prenten. Kinderen van groep 3 bedachten en schreven met mijn hulp bij elke prent een of meer zinnestjes. Deze zinnestjes schreven ze later over onder hun tekening. Als ze dat leuk vonden mochten ze dat ook typen op de computer. (verbeelden met taal)

Ons lievelingsknuffelboek

Van elk kind heb ik een foto en de drie prenten met tekst in het blanco boek geplakt. Vervolgens bekeken we hoe boeken verder vormgegeven zijn. Op de omslag moest een groepsfoto komen van alle leerlingen samen met hun knuffels, vonden ze. Ze bedachten en typten een titel: Lievelingsknuffelboek van groep 3-4. Omdat op de omslag geen plaats was voor alle namen, schreven ze voorin met mooie gekleurde letters hun naam. (verbeelden met voorwerpen, taal, grafische beelden)

f. Afronding van het project

Toen het boek af was bespraken we ter afsluiting wat voor soort boek het was geworden en welke strook ze er dus bij zouden leggen zoals we dat aan het begin van het project hadden gedaan. Een aantal verhalen heb ik gescand en op het digibord gezet voor de evaluatie van de opdracht. Samen hebben we geprobeerd de verhalen te lezen met behulp van de zelfgemaakte prenten en tekst. Elke dag nam een leerling het boek mee naar huis om het aan zijn ouders en broertjes en zusjes te laten zien en het verhaal over zijn eigen knuffel te vertellen. Daarna kreeg het boek een plekje in de schoolbibliotheek. Leerlingen die het leuk vonden mochten in de leesstoel gaan zitten en het lezen of voorlezen.

Iets later hebben we een kinderboekenschrijfster uitgenodigd. We hadden een paar van haar boeken gelezen en tevoren vragen opgesteld. De schrijfster vond het zo inspirerend dat ze de hele middag is gebleven.

Terugblik

a. Relatie met de vakken en kerndoelen

Doelen en activiteiten van dit thema pasten bij de referentieniveaus en de kerndoelen van Nederlands en de kerndoelen van het leergebied kunstzinnige oriëntatie:

- Kerndoel 9: de leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.
- Kerndoel 54: de leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.

Uitwerkingen van deze kerndoelen zijn te vinden op <http://tule.slo.nl>

De volgende paragraaf licht nogmaals toe wat deze lesmodule tot cultuuronderwijs maakt.

b. Toelichting op het voorbeeld vanuit het theoretisch kader

Boeken in alle soorten en maten zijn een typerend cultureel verschijnsel, waar kinderen op jonge leeftijd al mee in aanraking komen. Boeken, en dan vooral de gebeurtenissen erin en de onderwerpen waar boeken over gaan, zijn cultuur. Veel boeken, en zeker verhalen en gedichten, vormen het cultureel bewustzijn.

De leerlingen ontdekken in dit project dat er verschillende soorten teksten en boeken zijn, met verschillende vorm en inhoud. Door de presentaties van de lievelingsboeken in de groep leren ze dat iedereen zijn eigen voorkeuren heeft. Ze ervaren ook dat de een het heerlijk vindt om te worden voorgelezen en de ander veel liever alleen met een boek in een hoekje gaat zitten.

De leerlingen ontdekken dat een lievelingsboek dikwijls gaat over iets of iemand met wie je je heel verbonden voelt. Het zijn boeken die iets met je doen, of waar je iets mee kunt. Het zijn soms boeken die je nieuwsgierigheid wekken, waardoor je steeds meer over iets te weten wilt komen. Of het zijn boeken die sterke gevoelens oproepen doordat je je met de hoofdpersoon identificeert: omdat hij of zij zo dapper is en spannende avonturen beleeft, of omdat hij net zo als jij ook wel eens bang is in het donker, of zich alleen voelt en heimwee heeft. Door zich in te leven in de hoofdpersoon en de situatie van het verhaal, wordt de verbeelding van de leerlingen gestimuleerd. Dit gebeurt ook wanneer ze zich inleven in hun groepsgenoten die verschillende voorkeuren hebben. Bij het gezamenlijk maken van het lievelingsboek van de klas wordt verbeelding ingezet in het creatieve verwerkingsproces.

Waarnemen, dat is evident, vindt hier plaats bij het lezen van en luisteren naar boeken. Conceptualiseren wordt geoefend wanneer leerlingen luisteren naar een verhaal, of vertellen over wat er in het boek gebeurt, waar het over gaat en wat ze ervan vinden. Maar conceptualiseren vindt ook plaats bij het indelen van boeken in verschillende genres en het met elkaar bespreken in welk genre een boek thuishoort, bij het betekenis geven aan het concept lievelingsboek en bij het formuleren van hun eigen voorkeuren. De vaardigheid analyseren wordt aangesproken bij het sorteren van boeken op het moment dat ze verbanden gaan leggen tussen de verschillende kenmerken van boeken en wanneer ze een verband leggen tussen hun eigen belevingswereld en de wereld in het boek of het boek dat ze zelf maken.

Het spreekt voor zich dat het medium taal bij het thema lievelingsboeken veel aandacht krijgt. Maar ook de media voorwerpen en grafische tekens komen aan de orde. Het ontwerpen van een logo voor het eigen lievelingsboek van de leerlingen is daar een voorbeeld van. Het cultureel bewustzijn werd gestimuleerd door boeken te lezen, vorm en inhoud te bekijken en te bespreken. Maar ook doordat de leerkracht reflectievragen stelde en leerlingen hun eigen voorkeuren en ervaringen liet vergelijken met die van anderen.

c. Ter overweging en kritische reflectie: hoe kan het ook anders of beter?

- Voor cultuuronderwijs zijn de gebeurtenissen en dingen waar de boeken over gaan belangrijker dan de boeken als object. In die gebeurtenissen zit de cultuur. Het boek biedt de verbeelding, bijvoorbeeld van angst of schaamte of moed of iets anders. Wanneer dit de insteek is, leren leerlingen dat je met boeken iets kunt zeggen en laten zien, dat boeken iets uitdrukken of iets zeggen over een periode, land of persoon. Het boek is dan niet het onderwerp, maar een medium, een middel om het over cultuur te hebben. Daar zou in een andere uitwerking van dit thema aandacht aan gegeven kunnen worden: meer de binnenkant van het boek dan de buitenkant.
- Na onderdeel b, het categoriseren van de boeken in verschillende genres en op onderwerp, kunnen de leerlingen zelf een verdrietig of spannend boekje maken, of een boekje met informatie of zelf gemaakte gedichtjes. Het gesprek daarna kan dan gaan over de inhoud, de betekenisgeving en wat dat zegt over de leerling en zijn belevingswereld.
- In de beschreven uitwerking liet de leerkracht zelf elke dag een ander boek zien. Een andere mogelijkheid is om leerlingen de opdracht te geven zelf een boek met een andere inhoud of van een ander genre uit te kiezen, thuis of op school. Dat kan ook een atlas zijn, of een digitaal boek, of een boek uit de kast van opa en oma.
- Een andere invalshoek kunnen filmpjes van het Klokhuis zijn over het werk en de samenwerking van een schrijver en een illustrator.

- Vanuit dit thema is het ook mogelijk een stap te maken naar andere media, zoals dans, film en muziek. Dan kan de leerkracht de leerlingen wijzen op de overeenkomsten en de verschillen tussen boeken (verhalen, gedichten) en dans, muziek, of film. Verhalen kunnen ook via andere cultuurdragers worden overgebracht, denk aan songteksten, hoorspelen, films. Er kan aandacht besteed worden aan andere dragers van het verhaal of boek, bijvoorbeeld de tekenfilm van een (prenten)boek, verfilmde boeken, een boek als hoorspel.
- Een kleine variant op onderdeel b kan zijn dat de leerkracht (in de rol van koning) vertelt dat zij een probleem heeft: “De koningin heeft veel boeken voor me uit de bibliotheek gehaald, maar welk boek zal ik nu als eerste kiezen? Hoe weet ik nu of een boek leuk, grappig, spannend of saai is? Kan ik dat al een beetje zien aan de buitenkant? En waar dan? Kunnen jullie mij helpen?” Waarbij ze nadat ze boeken heeft uitgespreid de leerlingen tips geeft: let op de plaatjes, het onderwerp, de titel. Of kijk naar het soort boek: een liedjesboek, verhalenboek, kookboek, prentenboek etc.
- Een kleine variant op onderdeel c kan worden aangebracht door de leerlingen te vragen hun lievelingsboek in cadeaupapier ingepakt mee te brengen. Elke dag kunnen dan een of meer pakketjes geopend worden waarbij de kinderen mogen raden van wie het boek is, waarbij ze zich moeten inleven in elkaars keuze.

4.4 Dat kost energie, 8-9 jaar

Inleiding

Ik ben leerkracht van groep 5-6 op een brede school met een verlengde schooldag; wij noemen dit een dagarrangement. De schoolweek van onze leerlingen is met in totaal zes uur verlengd. In deze uren worden extra activiteiten als dans, schilderen, handvaardigheid, koken, voetbal en judo aangeboden; de lessen worden gegeven door kunstenaars, vakleerkrachten en andere specialisten. De school is gevestigd in een multiculturele wijk en de culturele herkomst van de leerlingen op onze school is daardoor zeer divers. Veel van onze leerlingen hebben een laag taalniveau. We werken er hard aan om dat te verbeteren. Er wordt gekeken hoe ook andere vakken, waaronder kunstzinnige oriëntatie, bij kunnen dragen aan de taalontwikkeling van leerlingen.

We deden eigenlijk wel al veel op het gebied van cultuuronderwijs op onze school, maar de activiteiten stonden vaak nog los van elkaar. Omdat we de leerling graag meer duidelijkheid willen bieden hebben we gezocht naar meer samenhang - door afspraken te maken over het aanbod en de aanpak. Voor onze school kwam het project Cultuur in de Spiegel op het goede moment. We wilden cultuuronderwijs vanuit een samenhangend kader benaderen en werken aan een betere afstemming tussen de cultuuractiviteiten in het dagarrangement en de thema's van de groepsleerkrachten.



Vijf keer per jaar werken we aan een schoolbreed thema. In een daarvan, het thema 'dat kost energie', hebben we de mogelijkheden voor cultuuronderwijs verkend en onze aanpak aangepast.

Duurzame energie was een gespreksonderwerp in de wijk waar onze school staat. Samen met de wijkbewoners bespraken de woningcorporaties en het energiebedrijf hoe energie kan worden bespaard en hoe het gebruik van duurzame energie kan worden bevorderd. Ook op school werd daar over gepraat. In het kringgesprek vertelden enkele leerlingen dat ze thuis een nieuwe thermostaat hadden gekregen, waarop ze kunnen zien hoeveel energie ze verbruiken.

Samen met de interne cultuurcoördinator en de vakleerkracht voor tekenen en schilderen, die haar lessen geeft in het dagarrangement, heb ik het thema 'dat kost energie' uitgewerkt voor groep 5-6, aan de hand van de aangereikte theorie. In eerdere jaren behandelden we dit thema ook, maar eigenlijk kwamen alleen de natuuraspecten aan bod. We hebben de themaperiode dit keer in tweeën gesplitst. In de eerste drie weken werkten de leerlingen vanuit natuur en techniek aan kennisvragen

als: wat is energie, en wat is duurzaamheid? Op basis van deze kennis konden we in de laatste drie weken ingaan op het cultuuraspect van het thema, het menselijk handelen in relatie tot energiegebruik. Vragen waar we met de leerlingen op in wilden gaan, waren bijvoorbeeld: wanneer gebruik ik zelf energie? Welke invloed heb ik op mijn eigen energieverbruik? Waarom zou je energie willen besparen? Mag je dan niet meer met een vliegtuig op vakantie of met de auto naar school komen? Wie wel en wie niet? En meer op de schoolcontext gericht: waarom zouden wij als school energie besparen? Welke keuzes willen en kunnen wij maken? Zouden we iets kunnen uitvinden dat de school groene stroom levert of waarmee we energie besparen? Door aandacht te besteden aan het eigen en andermans gebruik van energiebronnen en door na te denken en in gesprek te gaan over het belang van duurzaamheid voor ons, mensen, wilden we het culturele bewustzijn van de leerlingen prikkelen.

Belevingswereld

Leerlingen van deze leeftijd gaan over het algemeen gretig op zoek naar nieuwe informatie. Onze onderzoeksopdracht moest aan hun nieuwsgierigheid tegemoet komen. Ze gaan ook steeds beter oorzakelijke verbanden zien en raken meer geïnteresseerd in echte zaken die spelen. Ze krijgen belangstelling voor de manier waarop volwassenen met de dingen en met elkaar omgaan, en voor de motieven die daarbij een rol spelen. Daarom wilden we dit thema, dat zoals gezegd in de wijk sterk leefde, aanpakken. Geleidelijk worden leerlingen van deze leeftijd zich bewust van het feit dat mensen, en dus ook zichzelf, invloed kunnen uitoefenen op de wereld om hen heen. Ze zijn over het algemeen praktisch ingesteld, en willen graag meedenken over het oplossen van concrete problemen. Ons thema 'dat kost energie' sloot daar goed bij aan. In de derde week vroeg een gast spreker die verbonden was aan het project duurzame energie in de wijk, de leerlingen mee te denken over het opwekken van groene energie voor een speeltuingebouw. Hij ging ook in op de vraag hoe dit plan in samenwerking met de buurtbewoners gerealiseerd zou kunnen worden. Het viel op dat de leerlingen met het ene na het andere idee kwamen.

Cognitieve ontwikkeling

In deze leeftijdsgroep is verbeelden, naast het conceptualiseren, dat geleidelijk sterker wordt, nog steeds de dominante vaardigheid. Wel is het zo dat die verbeelding minder in de fantasie en meer in het nadenken over en het realiseren van praktische zaken tot uitdrukking komt. Hij is ook meer geïnternaliseerd: kinderen stellen zich verschillende mogelijkheden voor, zonder dat ze echter de behoefte voelen om die mogelijkheden direct een concrete vorm te geven. Het kijken naar het werk van anderen kan de verbeelding enorm stimuleren. Zowel in de eerste als in de tweede periode van het thema hebben we ze daarom ook naar filmmateriaal laten kijken.

De opdrachten deden vooral een beroep op de vaardigheden verbeelden en conceptualiseren. Bij het tekenen en schilderen werd gekeken hoe verschillende kunstenaars (vooral beeldend vormgevers) in hun werk beweging en energie laten zien. Daarbij werd een beroep gedaan op waarnemen en analyseren. Het (beeldend) vormgeven van ideeën over het opwekken van groene stroom voor de school gaf vervolgens weer alle ruimte aan het verbeelden door de leerlingen zelf.

Media

In de leeftijd 8-9 jaar verschuift de dominantie in het mediagebruik van kinderen van het lichaam naar het hanteren en maken van voorwerpen en, vervolgens, naar taal. Dat was voor ons een eyeopener. Voor het presenteren van hun ideeën over energiebesparing op school lieten we de leerlingen kiezen uit verschillende media. Ze konden kiezen voor dans (het lichaam als medium), voor taal, in de vorm van gezongen en geschreven (lied)teksten, en voor grafische vormen, voor het beschrijven van een uitvinding. Bij de vakleerkracht hebben de leerlingen ook gewerkt met grafische vormen om beweging en energie in beeld weer te geven.

Doelen

Tijdens de laatste drie weken van dit thema is gewerkt aan de volgende doelen:

- de leerling kan aangeven welke mogelijkheden er zijn om energie te besparen, voor zichzelf en op school (analyseren);
- de leerling kan vertellen welke keuzes hij kan en wil maken om energie te bezuinigen (conceptualiseren);
- de leerling kan zijn eigen en andermans ideeën over energiebesparing gebruiken om een uitvinding voor groene stroom voor de school te verbeelden in verschillende media. De leerling:
 - schrijft een tekst over een uitvinding om energie te besparen (verbeelden met taal);
 - maakt een beeldend werkstuk over beweging en energie (verbeelden met grafische tekens);
 - maakt een rap en voert deze uit om leerlingen en leraren in te lichten over energiebesparing (verbeelden en overtuigen (conceptualiseren) met taal, lichaam en/of voorwerpen);
 - ontwerpt een poster voor de school met tips om energie te besparen (verbeelden met grafische tekens; conceptualiseren bij het formuleren van korte en pakkende teksten);
- de leerling krijgt aandacht voor zijn eigen energiegebruik en ontwikkelt 'energiebewustzijn'.

Activiteiten binnen het thema

De eerste drie weken van het thema stonden in het teken van kennis over energie: wat is energie? Welke energiebronnen zijn er? Wat is fossiele brandstof? Wat is groene energie? Naast de lessen uit de methode (natuur en techniek) hebben de leerlingen beeldmateriaal over de *solar race* in Australië en andere toepassingen van duurzame energie bekeken. Ze hebben ook verschillende proefjes gedaan. Aan het eind van de derde week kwam de gast spreker in de klas. Hij heeft met de leerlingen gepraat over de mogelijkheden van duurzame energie in de wijk. Hij had als motto: 'Duurzame energie begint met besparen. Want de duurzaamste energie is energie die je niet gebruikt.' Dit motto was een mooi opstapje naar het tweede deel van het thema.

In de laatste drie weken ben ik ingegaan op het energiebewustzijn. De nadruk lag op de keuzes die je bij energiegebruik kunt maken en hoe je naar duurzaamheid kunt streven. Ik heb met de leerlingen ook gekeken naar de manieren waarop je ideeën over energiegebruik zo kunt verbeelden dat ze overtuigend zijn en naar de manier waarop kunstenaars daarover nadenken en vorm geven aan hun opvattingen. In deze periode heb ik nauw samengewerkt met de vakleerkracht tekenen/schilderen van het dagarrangement en onze activiteiten hebben we zowel inhoudelijk als organisatorisch op elkaar afgestemd. De volgende activiteiten hadden betrekking op energie als cultuur.

a. Kringgesprek over eigen invloed op leefbaarheid en duurzaamheid

In een kringgesprek stond het motto: 'De duurzaamste energie is energie die je niet gebruikt' centraal. Ik begon met vragen als: "Wat betekent energie voor de mens? Hoe gaan wij met energie om? Hoe beïnvloedt energie ons dagelijks leven? En waarom is het belangrijk om zuinig te zijn met energie?"

Ik wilde de leerlingen laten nadenken over het belang van energiebewustzijn, over de mogelijkheden die zij zelf hebben om energie te besparen en over de dilemma's die zich kunnen voordoen als het om energiegebruik en –besparing gaat. Als voorproefje vertelde ik over mijn ecologische voetafdruk. Ik had tevoren de test op internet gedaan en was geschrokken van mijn energieverbruik. De reacties waren niet van de lucht: "Juf, dan moet u voortaan op de fiets naar school! En die vliegvakanties kunnen ook niet meer!" en "Zet de verwarming maar wat lager en trek een trui aan!" Ik verlegde de aandacht naar de leerlingen zelf: "Waar zou je zelf energie kunnen en willen besparen? Wat levert dat op? Maakt dat de wereld leefbaarder? Heb je dat er voor over? Tegen welke vragen of problemen loop je dan zelf aan? Hoe zou de wereld eruitzien als niemand zuinig zou omgaan met natuurlijke grondstoffen?" Dit leidde tot een levendige discussie. (conceptualiseren, analyseren)

b. Uitvinding die de school groene stroom levert

Tijdens eerdere lessen had ik gemerkt dat de leerlingen moeite hebben met de vaardigheid verbeelden. Daarom besloot ik om bij dit thema de ‘taalronde’ te gebruiken om de fantasie van de leerlingen op gang te brengen en hen mee te nemen in het bedenken van een uitvinding die de school groene stroom levert. Ik begon een gesprek met de leerlingen en stelde vragen als: “Wat is een uitvinder? Wat is een uitvinding?” Ze kwamen met allerlei voorbeelden uit hun dagelijkse omgeving en vertelden wat het belang van de betreffende uitvinding is. Op het digibord liet ik ‘Wie is de beste uitvinder’ uit het Jeugdjournaal (4 april 2012) zien, waarin een paar kinderuitvindingen van de Willie Wortel Wedstrijd van Museum Boerhave worden besproken. Ik vroeg de leerlingen: “Wat hebben deze kinderen uitgevonden?” Ik liet hen vertellen wat ze zagen en wat ze dachten van deze uitvindingen. We merkten op dat een uitvinder naast kennis over het onderwerp meestal ook zijn fantasie gebruikt. Op het moment dat ik het gevoel had dat de klas een duidelijk beeld had bij uitvinders en uitvindingen legde ik het volgende probleem voor:

We willen als school het milieu minder belasten en we willen minder geld aan energie uitgeven. Daarom willen we voor de school een uitvinding bedenken die werkt op groene stroom, waardoor we het milieu minder belasten en geld kunnen besparen. Tegelijkertijd willen we dat die uitvinding past bij de sfeer en omgeving van onze school.

Met deze vraag deed ik een beroep op de kennis die de leerlingen hadden opgedaan over wind-, water- en zonne-energie tijdens de lessen natuur en techniek. Maar hoe zouden we groene stroom kunnen gebruiken in en om de school? Ik liet ze even zelf nadenken. Toen kwam het eerste idee: een pet met een zonnepaneeltje in de klep die ze bij mooi weer tijdens de pauze kunnen dragen. Dit sprak tot de verbeelding en bracht een ideeënstroom op gang: een jurk waarin zonnepanelen verwerkt zijn, zonnepanelen op het dak van de schoolbus en op het dak van de school, speeltoestellen die energie op kunnen wekken, enzovoort. Op het moment dat bij alle leerlingen de ideeën opkwamen gaf ik ze een blaadje en vroeg ze hun ideeën over hun uitvinding in steekwoorden te noteren of te tekenen. Daarna vertelden ze in tweetallen aan elkaar over hun uitvinding en hoe die er uitzag. Door de leerlingen in tweetallen te laten praten, kreeg iedereen de gelegenheid om zijn idee onder woorden te brengen. Na deze mondelinge ronde schreven ze hun uitvinding voor groene stroom voor de school op.

Ik realiseerde me achteraf dat dit de culturele bewustwording niet vergrootte. Het was een leerzame activiteit, maar ik deed eigenlijk al soortgelijke activiteiten in mijn technieklessen. Daarom heb ik de leerlingen de volgende dag in de kring vragen gesteld als: “Wat verandert er in het gedrag van de mensen als jouw uitvinding daadwerkelijk wordt gemaakt? Wat moeten mensen juist wel of juist niet gaan doen als ze jouw uitvinding gaan gebruiken? Worden de mensen blij of boos van jouw uitvinding? Hoe zouden mensen van 100 jaar geleden reageren op jouw uitvinding? Waarom? En

kunnen kinderen eigenlijk wel uitvinder zijn? Wat doe je om volwassen mensen te overtuigen? Worden uitvinders altijd serieus genomen? Waarom wel, waarom niet?”

c. Verbeelding van energie en eigen uitvinding

De vakleerkracht tekenen/schilderen startte met een gesprek en ze vertelde hoe je met beweging energie kunt opwekken. Ze herinnerde de leerlingen daarbij aan het Jeugdjournaal en de verwarmde handvaten die daarin te zien waren. Ze vroeg de leerlingen wat ze doen als ze veel energie hebben. Enkele leerlingen kwamen spontaan in beweging en begonnen te rennen op hun plaats. Vervolgens vroeg ze hoe je in een tekening of schilderij kunt zien dat er sprake is van beweging en energie. Dat vonden ze wel lastig en daarom liet de vakleerkracht op het digibord wat afbeeldingen liet zien van tekeningen en beelden van mensen en dieren waarin beweging en energie zichtbaar zijn (bijvoorbeeld een afbeelding van een tekening van een paard door Leonardo Da Vinci). Aan de hand van enkele vragen ging ze met de leerlingen in gesprek over deze beelden: “Wat stelt het voor denk je? Hoe komt beweging in deze tekening tot uitdrukking? Wat gebeurt er op dit schilderij/deze tekening? Waarom denk je dat? Is dit paard in beweging of staat het stil en waaraan kun je dat zien?”

Ze vertelde dat er rond 1900 veel uitvindingen werden gedaan. Bijvoorbeeld de eerste auto die op benzine reed. Het handwerk dat eerst door mensenhanden werd gedaan, werd overgenomen door machines. Kunstenaars in die periode waren gefascineerd door de snelheid die machines met hun motoren konden bereiken en wilden die snelheid en beweging ook in hun schilderijen en beelden laten zien (het futurisme). In de vorige eeuw ontstond er ook een kunststroming waarin beweging centraal staat (kinetische kunst). Ze liet op het digibord beelden zien van werk van Jean Tinguely, waarin beweging zichtbaar wordt gemaakt in een kunstwerk. Ze liet ook de film *Der Lauf der Dinge A* zien - over een werk van Fischli & Weiss. Hier zie je hoe, ogenschijnlijk door toeval, een kettingreactie van bewegingen de loop der gebeurtenissen bepaalt. Ten slotte vertelde de vakleerkracht iets over kunstenaars en ontwerpers die zich de laatste decennia gewerkt hebben aan toekomstbeelden voor een duurzamere samenleving. Ze illustreerde dit met beelden van twee lampen (*Half Life Lamp* van Joris Laarman Lab en *Virtue of Blue* van Jeroen Verhoeven).

Hierna kregen de leerlingen de opdracht om in het atelier een gebeurtenis te tekenen of schilderen waar de energie vanaf straalt. Het kon gaan om mensen (sporten, ruziën, dansen enzovoort), maar ook om dingen zoals een autorace of een fabrieksproces. Bij het bedenken en uitwerken hadden de leerlingen de beschikking over het besproken en ander voorbeeldmateriaal.

De vakleerkracht begon de volgende les met de vraag: “Weten jullie nog welke uitvinding jullie hebben bedacht voor onze school om het milieu minder te belasten?” De meeste

leerlingen wisten dat nog precies. Sommigen hadden nieuwe ideeën gekregen na het filmpje en de plaatjes op het digibord in de vorige les. Toen iedereen zijn eigen uitvinding weer duidelijk voor ogen had, kregen de leerlingen de opdracht hun uitvinding te gaan tekenen of schilderen. Ik had de vakleerkracht de teksten die de leerlingen tijdens de taalronde hadden geschreven gegeven zodat zij daarbij kon aansluiten. Ze stimuleerde de klas om verschillende mogelijkheden uit te proberen, zowel met vorm (contour), kleur als met materiaal. Na een middag werken waren de meeste leerlingen tevreden over het eindresultaat. Ze mochten hun werkstukken op het prikbord hangen. Tijdens de nabeschuiving deed de vakleerkracht een beroep op de vaardigheden verbeelden en conceptualiseren: ze vroeg de leerlingen te vertellen wat ze met hun werkstuk wilden laten zien en of dat gelukt was.

d. Onderzoeksopdracht over energiebesparing en presentatie

Tijdens de lesactiviteiten rondom wereldoriëntatie heb ik met de leerlingen naar een uitzending van het Klokhuis over energiebesparing gekeken. Vooraf gaf ik de leerlingen de opdracht om te letten op de verschillende vormen van energiebesparing die ze te zien kregen en op de manier waarop mensen zich daarbij gedroegen.

In het nagesprek over de uitzending zorgde juist dat gedrag voor veel stof tot discussie (bijvoorbeeld of het goed is dat mensen hun verwarming aan laten staan en het licht laten branden als ze niet thuis zijn, de kraan laten lopen tijdens het tandenpoetsen of dat sommige mensen in grote auto's rijden die veel benzine gebruiken of voor elk glas water een schoon glas pakken waardoor de afwasmachine vaker moet draaien). Ik heb hierbij opnieuw het motto van de gastspreker onder de aandacht gebracht: 'Duurzame energie begint met besparen. Want de duurzaamste energie is energie die je niet gebruikt'. We hebben nog even gepraat over wat dit motto voor de school zou kunnen betekenen. Vervolgens heb ik de onderzoeksvraag voor de komende drie weken voorgelegd:

De school moet heel erg op haar geld letten, zodat alle leerlingen op schoolreis kunnen.

We zouden kunnen besparen op energieverbruik. Wat zouden we kunnen doen om te bezuinigen?

In groepjes van vier gingen de leerlingen aan het werk met deze onderzoeksvraag; de opdracht was om ook de leerkrachten en andere leerlingen bij hun onderzoek te betrekken. Ik had boeken, folders, websites, films en andere bronnen voor de leerlingen klaarstaan. Daar gingen ze mee aan de slag. Ze overlegden en namen daarna interviews af bij leerkrachten en leerlingen. Ik had hen van te voren gezegd dat het niet de bedoeling was om in discussie te gaan, maar wel (na afloop) op te schrijven waar ze het heel erg of juist niet mee eens waren. Ze brachten in kaart welke apparaten in school energie gebruiken. Ze constateerden dat de verwarming op school de meeste energie verbruikt en dat de lampen soms blijven branden als er niemand in het lokaal is. Ze verzamelden informatie

over het water- en papierverbruik. Samen bespraken ze waar de school wel en waar niet op zou kunnen besparen en wat ze daar zelf, ieder voor zich of als groep aan zouden kunnen doen. Ze bespraken daarbij ook wat henzelf daarbij gemakkelijk en moeilijk leek.

Nadat ze de antwoorden op de onderzoeksvraag genoteerd hadden en nadat de ideeën over energiebezuiniging op school in kaart gebracht waren, gingen de groepjes aan hun presentatie werken. Ze konden daarbij kiezen uit een poster, een muurkrant, een gedicht of een rap. Een rap is vanwege ritme en rijm een geschikte vorm om een stellige boodschap bij mensen over te brengen en sluit bovendien ook aan bij de cultuur van veel leerlingen. Twee groepjes kozen voor een rap en drie voor een poster.

De vakleerkracht heeft in haar laatste les in het atelier aandacht besteed aan het maken van posters. Dat deed ze door samen met de leerlingen naar reclameposters te kijken.

Wat was de boodschap op deze posters? Ze keken naar de tekst, de vorm van de letters en de figuren en het gebruik van de kleuren. Welke posters spraken aan en waarom?

Na deze beschouwingsactiviteit gingen de leerlingen aan de slag om posters voor de school te maken met tips om energie te bezuinigen.

De twee groepjes die voor de rap gekozen hadden gingen heel voortvarend te werk. Ik vond het boeiend om te zien dat het medium rap de leerlingen zo aanspreekt en dat ze zich hier zo goed in kunnen uiten. Ik heb ze minimale aanwijzingen gegeven. Ze hebben zelf de instrumentale muziek uitgezocht, een tekst geschreven, deze uit hun hoofd geleerd en de bijpassende bewegingen geoefend.

Lamp uit, raam open
Energie besparen is wat ik wil
Ik wil mijn schoolreis ook nog halen
Maar daar moet ik voor betalen
Kachel, stereo, douche en tv
Weg ermee!
Want we gebruiken liever energie voor de wc
We hebben een actie voor de school
Lampen uit kaarsen aan
Dat is ons nieuwste idee.

Een rap van de leerlingen bij het thema 'dat kost energie'

e. Presentatie en evaluatie van het thema

Samen met de vakleerkracht heb ik het thema afgesloten. De leerlingen hadden hun posters in de klas opgehangen. Elk groepje kreeg tijd om het eigen werk toe te lichten. Dat deden ze graag: hoe ze het thema hadden verwerkt, wat ze wilden laten zien en hoe ze het hadden aangepakt. Uiteraard waren ook het energiegebruik en -bewustzijn, en

de samenwerking in het groepje bespreekpunten. Daarna konden de andere leerlingen vragen stellen aan de groep en vertellen wat hen aansprak in de verschillende posters. Tot slot hebben twee groepjes hun rap gepresenteerd. De energie en het plezier spatten er vanaf. Ook zij kregen de gelegenheid om te vertellen wat ze hadden gedaan en de andere leerlingen mochten ook hen vragen stellen.

Ik was trots op mijn leerlingen en vind dat de vaardigheid verbeelden goed uit de verf is gekomen. Terugkijkend op deze nieuwe aanpak van het thema, constateerde ik dat mijn leerlingen veel kennis over energie hadden opgedaan. Daarnaast hadden ze meer dan in andere jaren nagedacht over wat het thema met hun eigen leven te maken had. Deze bewuste keuze voor specifieke vaardigheden en media bood de leerlingen meer mogelijkheden om een eigen standpunt rond het thema te ontwikkelen en hun eigen ervaringen te uiten.

Terugblik

a. Relatie met de vakken en de kerndoelen

Binnen dit thema wordt gewerkt aan de referentieniveaus taal en de kerndoelen van de leergebieden Nederlands, natuur en techniek en kunstzinnige oriëntatie:

- Kerndoel 5: de leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals informeren, instrueren, overtuigen en plezier verschaffen.
- Kerndoel 12: de leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.
- Kerndoel 39: de leerlingen leren met zorg omgaan met het milieu.
- Kerndoel 54: de leerlingen leren beelden, taal, spel en bewegen te gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
- Kerndoel 55: de leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
- Kerndoel 56: de leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

De activiteiten en leerdoelen binnen het thema zijn vergelijkbaar met gebruikelijke lesactiviteiten en leerdoelen voor deze leeftijdsgroep. Voorbeelduitwerkingen van deze kerndoelen zijn bijvoorbeeld (bron: <http://tule.slo.nl>):

- Kerndoel 5: informatieve teksten: schrijfdoelen hebben betrekking op informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.
- Kerndoel 12: woordenschat uitbreiden: leerlingen gebruiken de nieuwe woorden in betekenisvolle taalactiviteiten. Ze verwerven ook nieuwe woorden tijdens de zaakvakken door het doen van experimenten en het lezen van en praten over teksten. Ze gebruiken de nieuwe woorden in andere situaties.

- Kerndoel 39: milieu en keuzes maken: gevolgen van ingrepen (vanuit verschillende perspectieven bekeken). Duurzame ontwikkeling: verantwoordelijk zijn voor de omgeving. Context: energieopwekking in Nederland of Europa.
- Kerndoel 54:
 - Beeldende vorming: betekenisvolle onderwerpen en thema's: onderwerpen uit wereldoriëntatie als inspiratiebron voor beeldend werk. Leerlingen leren beeldaspecten vorm en lijnen gebruiken om iets uit te drukken (geluid, beweging, explosie). Ze leren gebruik maken van het effect van verdunde en onverdunde verf.
 - Muziek: leerlingen passen bij hun eigen muziekstukjes vormprincipes toe zoals herhaling en contrast.
- Kerndoel 55: reflecteren: bespreking van de plannen: wat ga je maken en hoe ga je dat maken? Bespreking van het eigen product en werkproces en dat van groepsgenoten. Bespreking van eigen werk in relatie tot dat van kunstenaars. Respect en waardering tonen voor het werk en de zienswijze van anderen.
- Kerndoel 56: leerlingen kijken en praten over inspiratiebronnen van kunstenaars, hun werkwijze en het gebruik van specifieke materialen en technieken.

Dit voorbeeld past binnen de reguliere onderwijsactiviteiten van groep 5-6. Met aanpassingen ten opzichte van de eerdere aanpak heeft deze school het oorspronkelijke thema herontworpen naar cultuuronderwijs op basis van de aangereikte theorie. Dit wordt in de volgende paragraaf nogmaals toegelicht.

b. Toelichting op het voorbeeld vanuit het theoretisch kader

Deze school heeft ervoor gekozen om binnen een van de bestaande schoolbrede thema's met het theoretisch kader van Cultuur in de Spiegel te werken. Het onderwerp energie is in eerste instantie eerder een natuur- dan een cultuurthema. Het team van leerkrachten heeft er daarom voor gekozen om in de eerste drie weken vanuit het vakgebied natuur en techniek te werken aan kennis en informatie over energie en duurzaamheid. De weken erna is een andere aanpak gekozen, en is zoveel mogelijk volgens de benadering van Cultuur in de Spiegel gewerkt. Door een bewuste keuze voor bepaalde vaardigheden en media wilden de leerkrachten het culturele bewustzijn - in dit geval meer in het bijzonder hun energiebewustzijn - van leerlingen meer activeren dan eerder werd gedaan. De keuze en invulling van activiteiten dienden dus een breder doel.

Op basis van de evaluatie heeft het schoolteam besloten om bij het kiezen van nieuwe thema's voortaan rekening te houden met de invalshoek van cultuuronderwijs. Dit biedt ook mogelijkheden om de samenwerking met culturele instellingen te versterken, hoewel ze daar nu niet veel mee hebben gedaan. De samenwerking en afstemming met de collega's van het dagarrangement binnen dit thema smaakten naar meer.

De discussies met de leerlingen over mogelijkheden voor eigen energiebesparing, de gevolgen daarvan en de dilemma's die erbij speelden, brachten het thema dicht bij hun belevingswereld. Leerlingen reflecteerden op hun eigen leven en keuzes, op de keuzes van andere mensen en de gevolgen hiervan. Ze kregen hierdoor meer inzicht in cultuur, het handelen en denken van mensen, en hun eigen rol daarin.

In het voorbeeld worden de verschillende vaardigheden ingezet.

- Waarnemen: onder andere bij de beeldbeschouwing over energie en beweging in de beeldende kunst.
- Verbeelden: wanneer de leerlingen zelf beweging en energie verbeelden in de teken-/schilderopdracht, bij het fantaseren over uitvindingen in de taalronde, hun ideeën over energiebesparing en hun uitvinding.
- Conceptualiseren: bijvoorbeeld bij het maken van keuzes voor energiebesparing en als de leerlingen vertellen wat ze met hun werkstuk willen laten zien. Maar vooral wanneer het erom gaat anderen te overtuigen door middel van woord, muziek en beeld.
- Analyseren: wanneer de leerlingen verbanden leggen tussen energiebesparing, hun eigen gedrag en de gevolgen van de keuzes voor eigen energiebesparing en bij de onderzoeksopdracht.

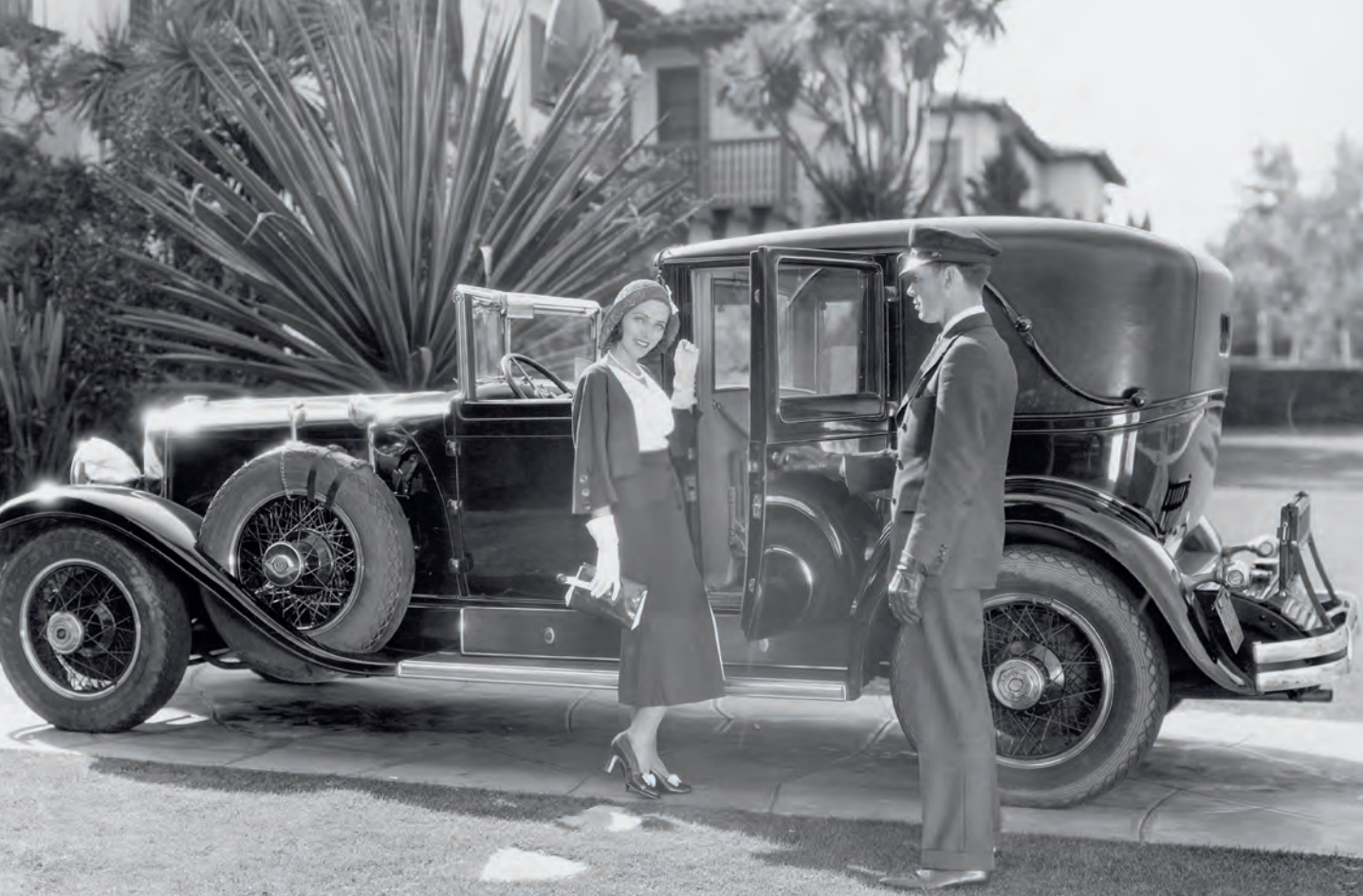
Bij het verwerken van de uitkomsten van onderzoeksopdracht is vooral ingezet op de basisvaardigheid verbeelding. Bij de rap konden lichaam (dans) en muziek (instrumenten) gebruikt worden, bij de poster taal en grafische symbolen.

c. Ter overweging en kritische reflectie: hoe kan het ook anders of beter kan?

- In het eerste deel van het thema kan het cultuuraspect verwerkt worden door het historische perspectief toe te voegen. Hoe komt het dat duurzame energie zo in onze collectieve belangstelling is komen te staan. Hoe zijn we het belang van zuinig met energie omgaan in gaan zien? Wanneer, waarom en door wie is het op de politieke agenda gezet? Is er sinds het op deze agenda staat iets veranderd in de wijze waarop we met energiebronnen omgaan? Welke energiebronnen hebben wij in de loop van de geschiedenis allemaal gebruikt? De volgende leerdoelen kunnen worden toegevoegd:
 - Leerlingen weten welke energiebronnen belangrijk zijn (geweest) voor Nederland (en Europa).
 - Leerlingen kunnen energiebesparende maatregelen uit het verleden benoemen (in huizen, auto's en andere voorwerpen).
- Muziek kwam binnen dit thema wel aan de orde, maar de groepsleerkracht heeft dit slechts beperkt kunnen begeleiden. Er zijn geen vaklessen aan besteed. Bij het volgende thema, 'oorlog en vrede', kregen de leerlingen van deze groep ook muzikales in de uren

van het dagarrangement. De muziekdocent bereidde samen met de groepsleerkracht het thema voor en de muzieklessen stonden in het teken van het thema. In deze lessen maakten de leerlingen een protestsong en gaven daarmee uitdrukking aan hun opvattingen over oorlog en vrede.

- De inzet van de kunstvakken en zeker ook muziek kan breder benut worden: de specifieke mogelijkheden die muziek als bewustzijn van cultuur biedt, zouden aan de orde kunnen komen. Als een leerkracht leerlingen een rap laat maken, kan het bijvoorbeeld ook over de rap zelf gaan: waarom een rap, welke functie heeft een rap, bij welke cultuur hoort dit genre oorspronkelijk thuis. Bij de protestsong in het kader van het thema oorlog en vrede zou ook de blues passen, met de zelfde soort reflectievragen.
- Het is zeker niet nodig om altijd alle vaardigheden en media te gebruiken binnen een thema. Als ze in het totale aanbod van cultuuronderwijs maar aan bod komen, in een logische lijn en passend bij de leeftijd, belevingswereld en ontwikkelingsniveau van de leerlingen.
- Een passende extra activiteit bij het thema 'dat kost energie' kan een bezoek aan het Drents Museum zijn. Dit museum heeft een educatieve ruimte speciaal voor leerlingen, het Kindermuseum Boordevol Energie! In het Kindermuseum ontdekken leerlingen hoe we in het verleden met energie zijn omgegaan en hoe we er nu mee omgaan. Samen worden ideeën ontwikkeld voor de toekomst. Het gaat hierbij niet zozeer om de wetenschappelijke kant van energie, maar vooral om het maatschappelijke en culturele aspect van het onderwerp.
- Een andere benadering van energie als cultuuronderwerp: de betekenis van energie in andere culturen, bijvoorbeeld vanuit het thema 'wat geeft energie?'. Dit kan beginnen met een verkenning van de betekenis van energie in China met een film van Schooltv. De grote betekenis van energie in de Chinese cultuur, het belang van de balans in lichaam en geest en hoe de Chinezen dit verwezenlijken worden hierin geïllustreerd. Energie is het meest fundamentele begrip binnen het Chinese denken en zijn. Waar het bij ons om het wezen van de dingen gaat, de essentie of identiteit, gaat het in China om de energie, Chi. Op basis hiervan kan het thema energie op een heel andere manier worden uitgewerkt voor cultuurlessen, passend bij de kerndoelen oriëntatie op jezelf en de wereld.



4.5 Contrasten in de tijd, 10-14 jaar

Inleiding

Sinds negen jaar werk ik nu op mijn school, een grote basisschool met veel collega's. De laatste jaren geef ik les in groep 7 of 8. Met een aantal van mijn collega's van de bovenbouw had ik een presentatie over Cultuur in de Spiegel bijgewoond. Die presentatie zette ons aan het denken over ons cultuuronderwijs: Cultuur in de Spiegel leek een interessante invalshoek te bieden voor ons geschiedenisonderwijs. Een deel van de leerlingen vindt geschiedenis een saai vak: ze begrijpen niet goed waarom ze dingen zouden moeten leren die in het verleden gebeurd zijn. Het leek ons de moeite waard om te onderzoeken of we geschiedenis meer tot de verbeelding van deze leerlingen zouden kunnen laten spreken door een andere benadering te kiezen.

In een lesmodule die we in het kader van het project Cultuur in de Spiegel hebben ontwikkeld en die ik hier beschrijf, staat 'tijd' centraal en veranderingen die het gevolg kunnen zijn van menselijk handelen. Het gaat daarbij om veranderingen die te maken hebben met hoe we wonen, ons kleden, met vervoer, communicatiemiddelen, tijdsbesteding, werktijden etc. We hebben deze module uitgevoerd in groep acht.

Belevingswereld

Tijdens het leertraject dat onderdeel was van het Cultuur in de Spiegel-project leerden we dat de belevingswereld van de leerlingen tussen 10-14 jaar zich niet eenduidig laat beschrijven. Wel kan gezegd worden dat jongeren in deze leeftijd over het algemeen nieuwsgierig zijn naar elkaar en naar elkaars leven. We werden ook gewezen op andere kenmerken waarmee rekening gehouden kan worden bij het ontwerpen van cultuuronderwijs voor deze leeftijdsgroep. Zo bespraken we hun groeiende interesse voor de andere sekse en het feit dat zij voortdurend (digitaal) met elkaar in contact staan. Ze maken veel foto's die ze (digitaal) gemakkelijk met elkaar delen. Foto's van zichzelf, broertjes, zusjes en vrienden, familie en van gebeurtenissen delen ze via sociale media (bijvoorbeeld Facebook). Fotografie en film zijn toegankelijk en populair, evenals het bewerken van foto's. Bij het delen van foto's geven ze achtergrondinformatie, ze vertellen hun verhaal.

Cognitieve ontwikkeling

We leerden in het project dat leerlingen van 10 tot 14 jaar een voorkeur hebben voor conceptueel denken (het vorm en betekenis geven aan de werkelijkheid met behulp van taal en andere conventionele symbolen - zoals houding, kleding, bepaalde attributen en versieringen). Keuzes maken en het waarderen van gedrag worden belangrijker. Ik wist daar vaag nog wel iets van vanuit mijn opleiding, alweer even geleden, maar paste deze kennis niet zo bewust toe bij het ontwerpen van mijn lessen. Ik werd mij door dit project bewust van het feit dat leerlingen bedreven raken in het beschrijven, duiden en vooral ook het waarderen van gebeurtenissen. Ze kunnen wat ze waarnemen onder woorden brengen en dat ook relateren aan eerdere gebeurtenissen. Ze realiseren zich dat er verschillende groepen leerlingen op school zijn die op basis van uiterlijke kenmerken, zoals huidskleur, sociale afkomst, kleding en haarstijl, maar ook van bijvoorbeeld muziekvoorkeur of hobby's benoemd kunnen worden. Door te conceptualiseren krijgen leerlingen een nieuwe, abstractere greep op de wereld waarin ze leven. Daarnaast krijgen ze meer oog voor gedrag, met name het maken van keuzes, in relatie tot achterliggende vaak morele motieven en waarden. Met de historische foto-opdracht, zoals uitgewerkt in dit voorbeeld, hebben we vooral geprobeerd een beroep te doen op de vaardigheden waarnemen, verbeelden en conceptualiseren. In mindere mate is er ook sprake van analyse: leerlingen vergelijken de beelden met elkaar en vergelijken objecten in diverse periodes. Het accent bij de lessen ligt echter op het verbeelden en conceptualiseren en de andere vaardigheden zijn daaraan ondergeschikt.

Media

Tijdens het leertraject werd ik mij ook bewust van het feit dat in deze leeftijdsfase (10-14 jaar) taal (bijvoorbeeld: spraak, zang) en voorwerpen (zoals uiterlijk, kleding, schooltassen

en schriften, fiets en mobieltje) de dominante media zijn. Voorwerpen hebben in deze leeftijd vooral een symbolische (conceptuele) betekenis, ze drukken uit waar je bij hoort of bij wilt horen. Bij het werken aan het thema hebben leerlingen daarom vooral gewerkt met voorwerpen die op historische foto's staan. Taal is voor deze leeftijdsgroep een belangrijk medium.

We wilden aansluiten bij de ontwikkelingsfase van onze leerlingen en om die reden hebben we bij dit thema gekozen voor een opdracht met taal en fotomateriaal waarop voorwerpen staan die voor hen betekenis (kunnen) hebben.

Doelen

Ik ben gewend om doelen te formuleren voor mijn lessen, omdat ik daarmee voor de leerlingen en mezelf helder maak wat ik wil dat zij weten en kunnen aan het eind van een lessenserie of thema. Omdat het bij cultureel bewustzijn altijd om de combinatie van een onderwerp, vaardigheden en media gaat, hebben we dit zoveel mogelijk in de doelen terug laten komen:

- leerlingen kunnen historische foto's in een tijdslijn ordenen en daarop reflecteren;
- leerlingen kunnen aan de hand van historische foto's uitleggen wat de betekenis was - in hun tijd - van de getoonde voorwerpen;
- leerlingen kunnen aan de hand van historische foto's onder woorden brengen hoe in die periode geleefd werd (bijvoorbeeld: wat drukken de voorwerpen uit, wat zeggen ze over de manier van leven?);
- leerlingen kunnen kenmerkende verschillen in de manier van leven (de cultuur) in periodes van de geschiedenis van 1910 tot nu beschrijven of in een toneelstukje verbeelden;
- leerlingen ontwikkelen historisch besef.

Activiteiten binnen het thema

We hebben met twee groepen 8 vier lessen geschiedenis aan dit thema gewerkt; de lessen duurden ongeveer een uur.

a. Foto's uit de oude doos: verzamelen en bespreken van historische (familie)foto's

Een week voordat we met het thema begonnen heb ik mijn leerlingen gevraagd historische foto's te verzamelen. Ik heb hen gevraagd van elke 10 jaar tussen 1910 en nu (scans van) foto's mee te nemen. Dat mochten foto's uit de eigen familiealbums zijn of uit fotocollecties op internet. Ik heb er bij gezegd dat we die foto's later zouden gaan beschrijven: wat zie je op de foto, hoe zien mensen (kleding, haardracht), (inrichting van de) huizen, auto's enzovoort er uit.

De foto's kwamen aan het begin van de les meteen uit de tas. Soms werd er gelachen om oude foto's en soms om hoe zij zelf of hun ouders op de foto stonden. Ik vond het soms lastig om ze serieus aan het werk te krijgen. Ze gingen naar mijn zin te lang door met giebelen. Maar goed, uiteindelijk hebben ze de foto's in viertallen besproken, waarbij de vraag centraal stond hoe het leven er in die jaren uitgezien zou hebben. Als richtlijn voor de beantwoording van deze vraag vroeg ik hen te letten op samenstelling van het gezin, kleding, arbeid en inkomsten, vrije tijdsbesteding, het huis en de inrichting, de omgeving, vervoersmiddelen, communicatiemiddelen of spelletjes. Wanneer de foto's te weinig informatie boden, mochten ze op internet of in geschiedenisboeken meer informatie opzoeken. Ik merkte dat de fantasie van de meeste leerlingen was gestimuleerd na deze start; ze werden vrijer.

b. De tijdmachine en het schrijven van een verhaal

Na de groepsopdracht had ik een individuele activiteit gepland. Ik vroeg ze om een tijdlijn van de eigen historische foto's te maken door deze achter elkaar op een vel papier te plakken. Daarbij moesten ze de volgende vragen beantwoorden: Wat zie je precies op de foto's? Wat voor voorwerpen en omgeving? Wat valt daarin op? Probeer voor één onderwerp of voorwerp de ontwikkeling in grote lijnen te beschrijven.

Vervolgens bespraken de leerlingen in tweetallen de verschillen tussen de foto's en de ontwikkeling in de tijdlijn naar aanleiding van de genoemde aandachtspunten.

Op basis van die bespreking beschreef ieder voor zich wat de kenmerken van de verschillende periodes zijn. Daarbij heb ik ze gevraagd systematisch te beschrijven wat de grootste veranderingen door de tijd heen zijn en algemene conclusies te noteren. Dit was de basis voor de volgende opdracht.

Voor we aan die opdracht begonnen heb ik een stukje uit het Polygoonjournaal laten zien over de watersnoodramp. In een kringgesprek bespraken we hoe anders de reddingsacties werden uitgevoerd dan nu het geval zou zijn, hoe lang men elders in het land in onzekerheid zou verkeren over familieleden in Zeeland, zonder internet en mobiele telefoons. Zo leerden ze zich alvast te verplaatsen in een andere periode, in verband met de vervolgoopdracht. Dit filmfragment heb ik ook gebruikt om vragen te stellen over het taalgebruik, de manier van spreken (deftig, formeel, afstandelijk): wat zegt de manier van spreken over de rol van nieuws en nieuwslezers, hoe gebeurt dat nu, hoe was en is de communicatie met de kijkers en dergelijke.

Tot slot heb ik de leerlingen gevraagd om, deels als huiswerk, een verhaal te schrijven. Ze mochten kiezen uit twee opties, gebruik makend van hun eigen foto's en internet en geschiedenisboeken:

- a) Kies een foto uit een periode die je interesseert. Schrijf een brief aan je ouders of vrienden waarin je een dag beschrijft uit het leven dat jij zelf zou leiden als je een persoon op deze foto zou zijn. Kies een werkdag of een dag in het weekend. Bedenk

daarbij hoe het voor je zou zijn om in die tijd te leven, waar je tegenaan zou lopen, wat het verschil zou zijn met je huidige leven, wat er moeilijker of gemakkelijker zou zijn. Beschrijf ook welke mogelijke conflicten zouden kunnen ontstaan en welke gedachten daarover in je hoofd zouden kunnen spelen.

- b) Kies een persoon uit een periode die je interesseert. Beschrijf een dag van deze persoon als hij plotseling in onze tijd zou moeten leven. Beschrijf dit vanuit die persoon zelf: beschrijf waar hij zich over zou verbazen, wat moeilijker, gemakkelijker en anders voor hem zou zijn, wat hij daaraan leuk of minder leuk zou vinden en waarover misschien conflicten zouden kunnen ontstaan. Je mag dit doen in de vorm van een verhaal, brief of verslag.

Leerlingen mochten er ook een toneelstuk van maken.

In een volgende les hebben we in viertallen de resultaten besproken. Eerst moesten de leerlingen de teksten van de groepsgenoten lezen, daarna werden ze in het groepje besproken. De centrale vragen waren:

- Waarom is het voor de hoofdpersoon lastig of gemakkelijk om in de beschreven periode te leven?
- Welk conflict is er ontstaan?
- Hoe zou je de hoofdpersoon helpen?

Als afsluiting hebben een paar leerlingen hun toneelstuk opgevoerd en zijn we in een kringgesprek nog op de vragen ingegaan.

c. Resultaat

Deze opdracht heeft de volgende drie producten opgeleverd:

- Een tijdlijn met historische familiefoto's en kenmerken over het dagelijks leven in de betreffende tijd. Die tijdlijnen heb ik in de klas opgehangen; tijdens de ouderavond leverde dat nogal wat leuke reacties op.
- Een lijst met veranderingen tussen de tijd waarin de families op de foto's leefden en onze tijd.
- Teksten en toneelstukken waarin de leerlingen zich inleven in een andere tijd.

We hebben aan dit thema vier lessen besteed, maar eigenlijk was dat te weinig. Al met al zijn we wel blij dat we een andere benadering hebben gekozen voor onze geschiedenislessen. Uit de reacties van leerlingen konden we opmaken dat ze zich gingen realiseren dat geschiedenis dichterbij is dan ze tot nu toe dachten. Ze konden gebeurtenissen uit hun familie plaatsen in de geschiedenis. Dat gold vooral voor de paar leerlingen wier grootouders als kind de Tweede Wereldoorlog hadden meegemaakt. Ook merkten we dat leerlingen zich bewust werden van veranderingen in de tijd en wat die tot

gevolg hebben voor het dagelijks leven en de manier van omgaan met elkaar. Dit resultaat motiveert ons om meer lessen volgens het theoretisch kader te ontwerpen.

Terugblik

a. Relatie met de vakken en kerndoelen

Dit thema past bij de referentieniveaus taal en in ieder geval bij de volgende kerndoelen:

- Nederlands: kerndoel 2: de leerlingen leren zich naar vorm en inhoud uit te drukken bij het geven en vragen van informatie, het uitbrengen van verslag, het geven van uitleg, het instrueren en bij het discussiëren.
- Nederlands: kerndoel 8: de leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.
- Oriëntatie op jezelf en de wereld: kerndoel 51: de leerlingen leren gebruik te maken van eenvoudige historische bronnen en ze leren aanduidingen van tijd en tijdsindeling te hanteren.
- Oriëntatie op jezelf en de wereld: kerndoel 52 van het leergebied oriëntatie op jezelf en de wereld: de leerlingen leren over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken: (.....) burgers en stoommachines; wereldoorlogen en Holocaust; televisie en computer. De vensters van de canon van Nederland dienen als uitgangspunt ter illustratie van de tijdvakken.

Voor een voorbeelduitwerking van de kerndoelen primair onderwijs verwijzen we naar Tule (<http://Tule.slo.nl>).

b. Toelichting op het voorbeeld vanuit het theoretisch kader

De historische familiefoto's die in deze opdracht centraal staan, zijn uitingen van cultureel bewustzijn (wat zetten we op foto's en hoe doen we dat) en tonen ons vormen van cultuur (wat zie je op de foto's?). Deze lessen zijn cultuuronderwijs, omdat leerlingen hier bewust worden aangezet betekenis te geven aan de wereld om hen heen, met behulp van de foto's uit eigen en andermans familiealbums en van internet. Foto's op zich zijn een manier om de waarneming vast te leggen; door daar weer op te reflecteren geven leerlingen daar zelf betekenis aan. Ze worden zich bewust van en krijgen aandacht voor het leven, vroeger, van hun eigen familie. Ze krijgen zo meer zicht op de cultuur en hoe die zich voortdurend ontwikkelt. Zo droeg deze opdracht bij aan het cultureel bewustzijn van de leerlingen.

Foto's als medium sluiten sterk aan bij de belevingswereld van leerlingen in deze leeftijdsfase. Deze kinderen zijn namelijk geïnteresseerd in waarden - in wat 'echt'

is, oprecht, eerlijk. Met (familie-)foto's wilde de leraar de geschiedenis dichterbij de belevingswereld van de leerlingen brengen. Ook wilde hij op die manier de afgelopen eeuw meer tot de verbeelding laten spreken.

De dominante vaardigheden in de leeftijdsfase 10-12 zijn verbeelden en conceptualiseren. Er vindt een geleidelijke overgang plaats van de dominantie van het verbeelden naar die van het conceptualiseren. De leraar heeft daar dan ook bewust het accent op gelegd door het laten schrijven van een verhaal of brief of het toneelstukje en door de nabespreking.

De waarneming wordt gebruikt voor of staat ten dienste van het conceptualiseren.

De vraag of leerlingen bepaalde kenmerken van objecten kunnen expliciteren doet een beroep op hun culturele bagage: wat (her)kennen ze wel en wat niet (reflectie). Ook wordt hier de basisvaardigheid analyseren aangesproken: door foto's en de objecten op de foto's met elkaar te vergelijken. In de tekst die ze daarna schrijven of het toneelstuk dat ze opvoeren, halen ze de personen op de foto naar het hier en nu, of verplaatsen ze zich in het 'toen'. Dan gaat het zowel om verbeelden (kunnen leerlingen het zich voorstellen dat iemand uit een andere tijd in deze tijd kan leven?), als om conceptualiseren.

c. Ter overweging en kritische reflectie: hoe kan het ook, anders of beter?

- Familiefoto's zijn bij deze leeftijdsgroep wellicht niet zo handig gekozen, omdat het 'persoonlijke' minder goed bij de leeftijdsgroep 10 tot 14 jaar aansluit. Dat geldt nog sterker voor de leeftijd van 12-14 jaar. In deze leeftijdsgroep staat het gemeenschappelijke centraal.
- Als dit thema in het voortgezet onderwijs gebruikt zou worden, is het raadzaam om een aantal aanpassingen te doen. Jongeren van 12-14 jaar gaan op zoek naar hun eigen (sociale) identiteit, ze maken zich langzaam maar zeker los van hun ouders en richten zich meer op leeftijdgenoten. Groepsdruk en erbij willen horen spelen dan een nog belangrijker rol dan op de basisschool. De betekenis van voorwerpen is iets wat leerlingen van 12-14 jaar bezighoudt. De opdracht zou dan kunnen zijn om onderzoek te doen naar de ontwikkeling van een aantal voorwerpen op fotocollecties uit vroegere periodes die ze op internet hebben gevonden. Of omgekeerd: leerlingen zouden kunnen onderzoeken wat over een bepaalde periode bekend is wat betreft kleding, haardracht, (inrichting van) huizen, communicatiemiddelen, film, muziek en dans, auto's, enzovoort. Vervolgens kan dan gekeken worden in hoeverre dat al dan niet overeen komt met wat er op de foto's uit de betreffende periode te zien is.

Voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs sluit dit thema met name aan bij de volgende kerndoelen:

Kerndoel 40 van het leergebied Mens en maatschappij: De leerling leert historische bronnen te gebruiken om zich een beeld van een tijdvak te vormen of antwoorden te vinden op vragen, en hij leert daarbij ook de eigen cultuurhistorische omgeving te betrekken.

Kerdoel 37 van het leergebied Mens en maatschappij: De leerling leert een kader van tien tijdvakken te gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in hun tijd te plaatsen. De leerling leert hierbij over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken: (.....) tijd van wereldoorlogen (1900 - 1950), en tijd van televisie en computer (1950 - heden).

Kerdoel 1 van Nederlands: De leerling leert zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uit te drukken.

Voor een voorbeelduitwerking van de kerndoelen verwijzen we naar Leerplan in Beeld (<http://leerplaninbeeld.slo.nl>).

- Er worden foto's gebruikt in deze opdracht, maar met het medium foto's/fotografie werd niets gedaan. In combinatie met de beeldende vakken kan ook aan het medium zelf aandacht besteed worden, zeker in het voortgezet onderwijs. Dan gaat het niet zozeer om de veranderingen in de techniek door de jaren heen, maar om de manier waarop je kunt verbeelden met fotografie, hoe je ervoor zorgt dat je ook vastlegt wat je wilt bewaren, wat het verschil is tussen foto's en film en dergelijke. Of om de veranderingen in de manier van poseren en portretteren en wat dat zegt over de cultuur van de tijd.
- Een mogelijkheid voor het voortgezet onderwijs is om het thema te verbinden met het leergebied kunst en cultuur. Dan zou ervoor gekozen kunnen worden om leerlingen niet per se een verhaal te laten schrijven, maar om open te laten in welk medium zij zich willen uitdrukken. De opdracht kan dan zijn: geef het leven weer van een persoon of familie die op een historische foto staat of geef je eigen leven weer als je een persoon zou zijn op een van de historische foto's. Dit vraagt echter nogal wat van de mediavaardigheden en het abstractievermogen van leerlingen. Dit sluit aan bij kerndoel 48 van het leergebied kunst en cultuur: de leerling leert door het gebruik van elementaire vaardigheden de zeggingskracht van verschillende kunstzinnige disciplines te onderzoeken en toe te passen om eigen gevoelens uit te drukken, ervaringen vast te leggen, verbeelding vorm te geven en communicatie te bewerkstelligen.
- Een andere optie voor zowel primair als voortgezet onderwijs is om extra aandacht te besteden aan cultureel erfgoed. Dan gaat het om sporen uit het verleden in het heden die zichtbaar en tastbaar aanwezig zijn. Dat kunnen voorwerpen zijn in musea, archeologische vondsten, archieven, monumenten en landschappen. Maar ook de daaraan verbonden gebruiken, verhalen en gewoonten (Hageman, 2010). Excursies naar het Openlucht Museum, of naar stijlkamers van andere musea, kunnen een extra verdieping opleveren.

Voor het primair onderwijs wordt daarmee aandacht besteed aan kerndoel 56: de leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

d. Extra voorbeelden

Spreekwoorden en gezegden (12-14 jaar, voortgezet onderwijs)

Een vmbo (bbl/kbl) wilde meer doen aan cultuuronderwijs mits de aandacht voor taal niet onder druk kwam te staan. In het kader van Cultuur in de Spiegel hebben de leraren Nederlands, Engels en drama een thema rondom taal gekozen en uitgewerkt voor hun eerste leerjaar.

Spreekwoorden zijn een uiting van cultuur. De manier waarop wij met spreekwoorden omgaan is cultuur. De leraren kozen beide invalshoeken om spreekwoorden in hun lessen te behandelen. Hieronder volgt een korte impressie van de lessenserie.

De school is een kleine vmbo (bbl/kbl) met 370 leerlingen in een buitenwijk van een grote stad. Ze wil een veilige thuishaven zijn voor leerlingen waar naast grondige aandacht voor taal en rekenen, de sociaal-emotionele en lichamelijke ontwikkeling (veel sport en drama) centraal staan. De leerlingen zijn beweeglijk en kunnen zich met hun lichaam doorgaans beter uitdrukken dan met taal. De keuze voor dit cultuurthema in de vakken Nederlands, Engels en drama (lichaam, taal en voorwerpen) sluit daarom goed aan bij zowel de visie van de school als het referentiekader van de leerlingen.

Spreekwoorden en gezegden zijn een cultuuronderwerp. Ze maken deel uit van de gesproken taal. Mensen zetten ze in om via een omweg een gedachte of boodschap naar voren te brengen die op een rechtstreekse manier misschien pijnlijk of te direct zou kunnen zijn. Of omdat beeldend taalgebruik de boodschap verduidelijkt of leuker verpakt. De vorm, woordkeuze en het gebruik en de keuze van metaforen in spreekwoorden en gezegden zijn per land, regio of subcultuur verschillend. Daarom is het van belang om de spreekwoorden zowel letterlijk als figuurlijk te kunnen plaatsen om misverstanden te voorkomen.

De inschatting van de leraren was dat de leerlingen wellicht beter bekend zijn met beeldspraak en straattaal van hun subcultuur of de spreekwoorden uit hun eigen cultuur (Marokkaans, Antilliaans of Turks) dan met Nederlandse spreekwoorden en gezegden. In de lessen wilden de leraren hier rekening mee houden door leerlingen spreekwoorden van thuis te laten meebrengen en zelf ook op zoek te gaan naar spreekwoorden uit de cultuur van de leerlingen.

Het doel van de lessenserie was: leerlingen leren de betekenis en functie van spreekwoorden en gezegden in onze en andermans cultuur. Ze leren de betekenis van 'letterlijk' en 'figuurlijk' en leren spreekwoorden uitbeelden in een tekening of dramaspel. De leraren hadden gezamenlijk een lijst opgesteld en kwamen op spreekwoorden als: 'De appel valt niet ver van de boom', 'Een gegeven paard moet je niet in de bek kijken' of bij Engels 'Home is where the heart is' en 'All is well that ends well'. De wat moeilijkerere

spreekwoorden die werden ingebracht waren: 'Wat gij niet wilt dat u geschiedt, doe dat ook een ander niet' of 'Meehuilen met de wolven in het bos'. Gezien de afkomst van veel leerlingen werd ook gekozen voor: 'Vertrouw op Allah maar bind je kameel toch maar vast.'

Een 'spreekwoordenkoffer' vormde de rode draad; de klas nam deze mee naar elke les. Bij de talen werd aan het begin van elke les een spreekwoord of gezegde uit de koffer voorgelezen en besproken. De betekenis van het spreekwoord werd uitgelegd (conceptualiseren in taal) en het verschil tussen letterlijk en figuurlijk (ook dit past bij de mediavaardigheden van taal). Leerlingen schreven vervolgens het spreekwoord op in hun schrift, maakten er een tekening bij, noteerden de betekenis erbij en bedachten situaties waarin het spreekwoord van toepassing zou kunnen zijn. Dit zijn activiteiten die een appel doen op de verbeeldende vaardigheden met taal en grafische symbolen. Op elke bladzijde van het schrift werden, indien mogelijk, een Engels en Nederlands spreekwoord met dezelfde betekenis naast elkaar opgeschreven.

Tijdens klassengesprekken werd de diepte ingegaan en leerden leerlingen over de rol en betekenissen van spreekwoorden en gezegden (conceptualiseren) in de cultuur. Leidende vragen hierbij waren: wat zijn spreekwoorden? Wat betekent een bepaald spreekwoord? Is het letterlijk of figuurlijk bedoeld? Waarom gebruiken wij spreekwoorden? Waarom zou je ze moeten kennen? Hoe zoek je de juiste Engelse spreekwoorden bij de Nederlandse spreekwoorden? Gebruik jij zelf ook spreekwoorden of gezegden als je praat? Ken je spreekwoorden uit je eigen cultuur? Hoe kun je een spreekwoord uitleggen? Hoe kun je een spreekwoord uitbeelden in een tekening?

Met een anekdote legde de leraar Nederlands uit dat het kennen van spreekwoorden en gezegden belangrijk is om elkaar goed te kunnen begrijpen. Hij had ooit tegen een leerling gezegd: "Jij kunt de boom in". De leerling was hoogst verontwaardigd en dacht dat hij voor aap werd uitgescholden. De leraar moest vervolgens bij de directeur komen omdat hij zou hebben gediscrimineerd, maar al gauw werd de miscommunicatie duidelijk. De leerling kende de uitdrukking niet en had deze daarom te letterlijk opgevat.

De drie lessen drama volgden een paar weken later. De schriften en koffer vormden wederom de basis. De leraar vertoonde ter introductie een filmpje waarin hij zelf het spreekwoord 'Met de neus in de boter vallen' letterlijk uitbeelde (verbeelden met lichaam en film). De opdracht voor de leerlingen was om de spreekwoorden in groepjes van 3 uit te beelden en gebruik te maken van drama-elementen als herhaling en slow-motion. Deze elementen hadden ze in de vorige lessen geleerd. In drie lessen werkten de leerlingen toe naar een korte eindpresentatie.

De vakken Nederlands en Engels hadden een vol lesprogramma en wilden niet te veel lestijd inleveren voor dit project. Afgezien van de eerste introducties werd per les tien minuten uitgetrokken voor het thema. Drama besteedde er drie volle lessen aan. De leraar Nederlands gaf tijdens de evaluatie aan dat het thema spreekwoorden en gezegden inmiddels een vaste opstart van zijn les is geworden en dat de leerlingen er telkens weer naar uitkijken.

De lessenserie past bij de kerndoelen voor de onderbouw van Nederlands (gespreks- en spreekvaardigheid, kerndoel 1, 4, 10), de referentieniveaus taal, de kerndoelen Engels (spreken en schrijven, kerndoel 12, 17 en 18) en kunst en cultuur (produceren en presenteren, kerndoel 48 en 49).

Niet uitgevoerd in dit project maar wel interessant, is een bezoek aan het Muiderslot. Tijdens de rondleiding wordt veel aandacht besteed aan de etymologie van spreekwoorden en gezegden.

Kinderrechten (10-14 jaar, primair en voortgezet onderwijs)

Omdat de uitwerking voor de specifieke leeftijdsgroep uiteindelijk de inhoud en vorm van de lessen bepaalt, kan een cultuuronderwerp in principe voor elk leerjaar worden ingezet. Het volgende korte voorbeeld beschrijft een uitwerking van het thema 'kinderrechten' voor groep 6-7-8 po en leerjaar 2 havo/vwo. Twee scholen, een basisschool en een school voor voortgezet onderwijs, hadden hetzelfde thema gekozen maar ieder met een andere insteek, afgestemd op het curriculum van de school, de cultuur en de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van hun leerlingen.

Kinderrechten zijn een belangrijk aspect van onze cultuur. Ze zijn een uiting van het denken en het handelen van mensen in een moderne samenleving. Mensen maken rechten en regels om goed met elkaar te kunnen samenleven. Kenmerkend voor de leeftijd van deze leerlingen is dat ze steeds nadrukkelijker gaan oordelen, dat ze op zoek zijn naar duidelijkheid en dat ze graag precies willen weten waar ze aan toe zijn. Ze krijgen belangstelling voor de maatschappelijke werkelijkheid, voor de echtheid van situaties, en dan vooral van gevoelens, overtuigingen en normen en waarden.

De dominante vaardigheden in de leeftijdsgroep 10-14 zijn verbeelden en conceptualiseren. Het verbeelden staat naar mate kinderen ouder worden steeds meer ten dienste van het conceptualiseren. Tussen 12 en 14 wordt het conceptualiseren de dominante vaardigheid. Op deze twee vaardigheden is in beide projecten vooral ingezet, met daarnaast ook aandacht voor het waarnemen en analyseren.

Groep 6-7-8 basisschool

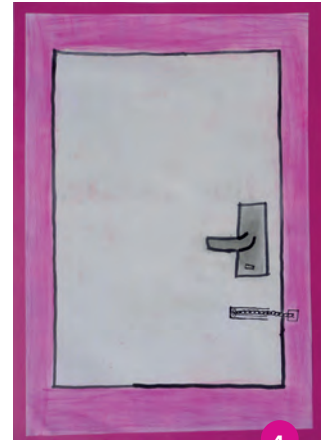
De basisschool nam de kinderrechten zelf als doel voor cultuuronderwijs. De leerkracht deed dit omdat zij wilde aansluiten bij de profilering van de school waarin het accent op wereldoriëntatie en taal ligt. Het onderwerp kinderrechten was de kinderen niet helemaal onbekend. Ze hadden twee maanden tevoren een aflevering gezien van het schooltv-weekjournaal dat ook over de rechten van het kind ging. Daarnaast was de leerkracht dagelijks bezig met regels en rechten in de klas; de klas had onlangs nog een 'elf van onszelf' gemaakt waarbij veiligheid en het je prettig voelen, centraal stonden.

Doel van de lessen was de leerlingen te laten reflecteren op het bestaan van kinderrechten, de vraag waarom mensen kinderrechten geformuleerd hebben, hoe wij omgaan met kinderrechten en hoe er in diverse landen anders mee omgegaan wordt. De lessenserie werd opgezet volgens het storyline-principe waar de school in gespecialiseerd is. Een e-mail was het begin van een verhaal. Het verhaal ging over kinderarbeid. De leerlingen kregen de vraag voorgelegd hoe ze het zouden vinden wanneer ze plotseling naar India zouden moeten verhuizen. Dit vormde de start van een verkenning van kinderrechten en kinderrechtenorganisaties.

Niet alle activiteiten beschrijven we hier. Voor een uitgebreide beschrijving van de ontwikkeling van dit project en van de argumentatie voor de leerplankundige keuzes die gemaakt werden op basis van het theoretisch kader, verwijzen we naar paragraaf 6.11. De leerlingen hebben zelf kinderrechten bedacht en deze gelegd naast het bestaande kinderrechtenverdrag. Tot hun verbazing ontdekten ze dat bijna al hun zelfbedachte rechten hierin verwerkt waren, behalve het recht op privacy en het recht op liefde. De leerlingen vonden dit wel een recht, maar zo stond het niet in het verdrag.

Ook kregen de leerlingen de opdracht om in tweetallen een kinderrecht dat hen aansprak te verbeelden in een symbool. Doel hiervan was om leerlingen te oefenen in het omzetten van een woord of begrip in een plaatje (grafisch) met een conceptuele (symbolische) betekenis. Eerst werd een les beeldbeschouwing gegeven, over het gebruik van symbolen in kunstwerken; leerlingen leerden hoe geschreven taal vervangen kan worden door beeldtaal. De werkstukken werden tijdens de weekafsluiting aan ouders gepresenteerd, waarbij de ouders moesten raden om welk kinderrecht het ging.

De basisschool ontwikkelde de lessen in het kader van taal en wereldoriëntatie (burgerschapsvorming), Nederlandse taal en kunstzinnige oriëntatie.



Werkstukken van leerlingen: symbolen van kinderrechten.

- 1 *Recht op bescherming tegen geweld*
- 2 *Recht op gelijke behandeling*
- 3 *Recht op een eigen cultuur*
- 4 *Recht op privacy*

Leerjaar 2 havo/vwo

De leraren van leerjaar 2 vo wilden aanvankelijk het thema mensenrechten uitwerken omdat zij dit project een jaar eerder ook al hadden uitgevoerd. Op basis van nieuwe inzichten vanuit Cultuur in de Spiegel werd breder onderzoek gedaan naar de leefwereld en cultuur van de leerling in leerjaar 2. Een resultaat van dit onderzoek was dat het thema mensenrechten wellicht te abstract zou zijn en te ver van de leerlingen af zou staan. Er werd daarom gekozen voor kinderrechten. Het ging de leraren niet om het aanleren van de kinderrechten zelf, maar ze wilden leerlingen laten nadenken over hun eigen leven in relatie tot het leven van kinderen in andere landen en andere periodes in de geschiedenis. Hun reflectie hierop moesten ze verwerken in een creatieve eindopdracht.

Leerlingen in leerjaar 2 zijn brugklasser af, worden mondiger en kunnen redelijk stellig zijn in discussie zonder echter de kunst van het argumenteren (een typisch analytische vaardigheid) al helemaal te beheersen. Ze beschouwen de wereld dikwijls zeer in zwart-wittermen (wat kenmerkend is voor conceptueel denken) en kijken ook niet veel verder dan hun neus lang is. Ze vormen de oudste groep binnen de leeftijdscategorie 10-14 jaar en kunnen een eerste stap naar meer genuanceerd en gedetailleerd denken aan.

Via een gevarieerd aanbod van activiteiten maakten de leerlingen van leerjaar 2 vo kennis met diverse aspecten van het thema en vormden zich een eigen beeld en mening over het waarom van regels en rechten voor kinderen en jongeren. Op het programma stonden een quiz over kinderrechten, een geschiedenisles over recht en regels en een discussie over het nut en de waarde van kinderrechten, geschiedenislessen over kind zijn in de middeleeuwen, de opvattingen van Rousseau over opvoeding (spelend leren, in de natuur, niet beïnvloed door de 'slechte' maatschappij). Als centraal onderdeel bekeken en bespraken leerlingen fragmenten van de film *Daens* (over kinderarbeid eind 19^e eeuw in België) en de film *China Blue* (over kinderarbeid in China, waar kinderen spijkerbroeken maken en kleuren voor de westerse consument). De leerlingen werkten toe naar een eindproduct dat mocht bestaan uit een fotoreportage, een lied (rap), of een poster waarin ze hun bewustzijn met betrekking tot dit onderwerp vorm zouden geven. Ze werden gestimuleerd om dit te doen vanuit het perspectief van een kind als fabrieksarbeider of een mishandeld kind. De gekozen verwerkingsvormen kenden de leerlingen uit het vorige leerjaar. Er werd dus voortgeborduurd op de vakspecifieke eisen wat betreft de kwaliteit.

Het vo ontwikkelde de lessen voor de zogenaamde Atelier-uren, waarbij de lesstof vakoverstijgend wordt aangeboden. In dit project zijn vakonderdelen van Nederlands, maatschappijleer (burgerschapsvorming), kunst en cultuur en filosofie terug te vinden.

Vershil in focus tussen po en vo

In het primair onderwijs is gekozen voor doelen en activiteiten die de vaardigheden verbeelden en conceptualiseren centraal stelden. Dit gebeurde zowel bij de talige reflectie op het onderwerp (onder andere door zelf rechten te verzinnen) als bij de verbeelding van een kinderecht in een symbool. Omdat het project in de hoogste groepen van de school werd gegeven is gekozen voor een breder perspectief dan alleen de eigen leefwereld.

In het vo werd naast het conceptualiseren ook ingezet op analyseren, vaak ten dienste van het conceptualiseren. In deze leeftijdsfase wordt de wereld van leerlingen nog groter. De leerlingen vergeleken niet alleen verschillende landen met elkaar, ze legden ook verbanden tussen diverse periodes en landen. De leerlingen reflecteerden niet alleen op de huidige situatie, maar ook op de vraag hoe die huidige situatie tot stand is gekomen.



4.6 Crisis en transformatie, 14-18+

Inleiding

Ik ben eerstegraadsdocent en coördinator voor het cultuuronderwijs. In de bovenbouw van onze gymnasiumafdeling hebben we ons cultuuronderwijs aangepakt. We zaten met een paar problemen: de positie, status en profilering lieten te wensen over, er was behoefte aan een stevige visie, meer samenhang tussen de vakken en aan een gevarieerdere inzet van vaardigheden en media.

We pakten de uitdagingen aan op basis van de theorie van Cultuur in de Spiegel. In ons ontwerpteam, met collega's van zeven verschillende vakken, bespraken we met elkaar onze onderwijsvisies. Uit die oefening bleek dat de meningen over cultuuronderwijs soms uiteen liepen. Vervolgens hebben we een visie op cultuuronderwijs geformuleerd waar het hele team zich in herkende. We stelden ons bewustwording van de culturele en historische achtergrond van de samenleving als doel. Culturele reflectie zou daarbij een centrale plaats moeten hebben.

Daarna maakten we een algemeen profiel op van onze gymnasiumleerlingen. We beantwoordden vragen als: wie zijn onze leerlingen, wat weten ze, wat kunnen ze? Een paar van de kenmerken waren: hoge intelligentie, perfectionisme, verbaal sterk, vooral ontvankelijk voor analyse en conceptueel denken en wat minder voor waarneming en verbeelding. De eerste stappen voor het ontwerpen van cultuuronderwijs zijn zo gezet.

Om een volgende slag te maken in ons denkproces hebben we een thema uitgewerkt. Na een brainstorm besloten we te werken met het thema 'crisis en transformatie'. Dit thema leek door de collega's in hun lesprogramma ingepast te kunnen worden, zodat het geen apart, vakoverstijgend project hoefde te worden.

We hebben de inhoud van het thema afgebakend. We vroegen ons af of het thema bij de cultuur van onze leerlingen en deze leeftijd paste, of onderwerpen als crisis en transformatie voor hen betekenisvol zijn, of ze er op een of andere manier mee in aanraking komen. We hebben daarom eerst in een brainstorm een aantal zaken in beeld gebracht: de sociaal-economische achtergrond, culturele achtergrond, leeftijdsfase, vrijetijdsbesteding en dergelijke. Daar kwam een aantal specifieke kenmerken uit naar voren, waaronder groepsvorming en groepsdruk en daardoor soms persoonlijke (identiteits-)problemen, pubers (dus een overgangperiode) en veel scheidingen van ouders. Onze conclusie was dat het voorgenomen thema crisis en transformatie herkenbaar was voor onze leerlingen. De opdracht aan alle vakken was om de leerlingen te laten ervaren hoe de mens omgaat met crisis, hoe hij een crisis beleeft, verbeeldt en bedwingt om die draaglijk te maken. Bovendien werd gekeken hoe een crisis kan leiden tot een verandering (ten goede). Afhankelijk van hun vakkenpakket zouden leerlingen bij minstens vier vakken aan het thema werken.

Belevingswereld

Bij het uitwerken van het thema per vak wilden we zoveel mogelijk aansluiten bij de ontwikkeling en belevingswereld van jongeren van 14 tot 18 jaar. Tijdens het leertraject Cultuur in de Spiegel werden we ons nog bewuster van het feit dat een leerling van 14 tot 18 bezig is met een zoektocht naar wie hij zelf is en wat er van hem wordt verwacht. Er ontstaat steeds meer behoefte aan debat en discussie (vormen van analyse). Op die behoefte wilden we inspelen in onze lessen.

Uit onze inventarisatie bleek al snel dat we het thema crisis vanuit verschillende perspectieven konden benaderen: vanuit de financiële crisis, de milieucrisis, de politieke crisis en, niet te vergeten, de persoonlijke crisis (bijvoorbeeld door scheiding, een verkering die uitgaat, een ongelukkige keuze of blijven zitten). We realiseerden ons dat onze leerlingen op deze leeftijd heel goed in staat zijn om over deze onderwerpen een beredeneerd standpunt in te nemen. Zij kunnen situaties steeds beter los van elkaar beschouwen en zich inleven in de specifieke maatschappelijke of culturele consequenties die een crisis met zich mee brengt. Vanuit het project Cultuur in de Spiegel leerden we dat dat dit te maken heeft met het groeiende vermogen om conceptueel en analytisch te denken.

Cognitieve ontwikkeling

Vanuit het theoretisch kader en de inventarisatie met betrekking tot ontwikkeling en belevingswereld werden we ons er bewust(er) van dat leerlingen in de leeftijd van 14-18 jaar hun persoonlijke identiteit ontwikkelen. In de werkgroep bespraken we deze cognitieve ontwikkeling. We overlegden hoe we de conflicten, twijfels en tegenstrijdigheden die ze in het dagelijks leven ervaren, konden inzetten in de lessen. We besloten een beroep te doen op hun zelfanalyse en het toegenomen vermogen om het perspectief van de ander in te nemen. We bespraken hoe we vanuit dit thema onderwerpen zoals specifieke historische situaties, ideologische systemen, machtsverhoudingen, symboliek, religie of politieke standpunten konden aanbieden.

Aan de hand van deze onderwerpen deden we een beroep op de vaardigheid om genuanceerd en analytisch te denken. De kennis over de wijze waarop deze jongeren conceptualiseren en analyseren, had niet iedereen paraat. De vaardigheden werden wel herkend, en het belang ervan werd erkend. De volgende stap was om deze kennis productiever te maken in de aanpak van de lesactiviteiten.

Media

Vanuit de theorie leerden we dat de dominante media in de cultuur van een jongere van 14-18 jaar taal en grafische vormen zijn. Juister nog zou zijn om te zeggen dat ze eigenlijk alle media vooral vanuit een conceptueel en grafisch perspectief benaderen - wat wil zeggen dat ze vooral goed zijn in het werken met de conventies en structuren die in een medium gelden. Jongeren proberen steeds vaker ideeën van anderen op de proef te stellen om zo tot eigen inzichten te komen. Op basis van die kennis hebben we leeractiviteiten ontworpen die zoveel mogelijk een beroep doen op taal en het werken met grafische symbolen.

Doelen

Het overkoepelend doel van dit thema was: leerlingen leren hoe het onderwerp crisis en transformatie in verschillende vormen van verbeelding (literatuur, kunst, mode) voorkomt en hoe daar vroeger en nu betekenis aan is gegeven. De doelen van de diverse vakken leverden een bijdrage aan het overkoepelende doel. Omdat het thema is ingepast in het gewone lesprogramma hebben we bij het ontwerpen van de lessen ook gekeken naar de eindtermen. Hier geven we als voorbeeld de (globale) doelen van een paar vakken waarin aan het thema gewerkt is:

Nederlands

- Leerlingen kunnen toelichten en uitleggen dat literatuur in allerlei genres en stromingen in veel gevallen voortkomt uit een poging om met een crisissituatie om te gaan om zo de chaos te beheersen en betekenis te geven aan de werkelijkheid.

Geschiedenis

- Leerlingen kunnen het verband toelichten tussen de Franse revolutie (een periode van crisis) en een nieuwe maatschappijvisie die de omgeving en het denken is gaan beheersen;
- Leerlingen kunnen uitleggen dat de persoonlijke en collectieve identiteit van mensen veranderlijk is.

Engels

- Leerlingen kunnen beschrijven hoe in de periode na de Tweede Wereldoorlog, vooral in de Verenigde Staten, op verschillende manieren uiting is gegeven aan crisiservaringen, en ze kunnen een verband leggen met vergelijkbare ervaringen in onze tijd.

Filosofie

- Leerlingen kunnen een betoog houden naar aanleiding van de vragen: wat is waar? Wat is waarheid en wie bepaalt dat? Wat is kennen? Wat is geloven? Zij kunnen daarbij de relatie leggen met crisis over het waarheidsbegrip.

Kunst beeldend

- Leerlingen kunnen verklaren waarom de interculturaliteit die kenmerkend is voor de huidige samenleving, als een crisis ervaren kan worden;
- Leerlingen kunnen aangeven hoe interculturaliteit en het daardoor ontstane crisisgevoel tot uiting komen in het werk van eigentijdse kunstenaars.

Activiteiten binnen het thema

Bij *Nederlands* lezen alle leerlingen de roman *Tirza* van Arnon Grunberg. In groepen werden vragen besproken die naar het thema crisis toewerkten. Die vragen begonnen bij het merkwaardige optreden van de hoofdpersoon Hofmeester: hij vermoordt zijn dochter omdat hij zoveel van haar houdt en bang is haar te verliezen. Jaren was het zijn enige vervulling in het leven om voor haar te zorgen en nu kan hij niet omgaan met de veranderende werkelijkheid. Dat is het probleem waar hij voor staat, de crisis. Hij neemt zijn toevlucht tot geweld. Omdat hij niet over andere mogelijkheden beschikt om met dit probleem om te gaan, verliest hij de controle en neemt zijn ›slechte ik‹ het over. De leerlingen kregen de opdracht deze roman in verband te brengen met filosofische teksten van Nietzsche, Rorty en Nussbaum. Dit leidde bij hen tot het besef dat Hofmeester niet in staat is tot veranderen omdat hij niet begrijpt dat hij de werkelijkheid ook vanuit een ander perspectief kan bezien. Hij heeft niet geleerd zijn tegenvallende ervaringen met de werkelijkheid te herinterpreteren. Zijn krampachtige houding lijkt het gevolg te zijn van zijn behoefte om alles bij het oude te laten. Hij wenst niets meer en verklaart alles betekenisloos. Tot slot van de analyse werd gereflecteerd op het effect van de gekozen vorm: taal en stijl, het commentaar van de impliciete auteur, het gebruik van ironie. Daarna kregen leerlingen andere verbeeldingen van het verhaal te zien (fragmenten uit de film en het toneelstuk) en werd gereflecteerd op het effect van die andere vormen: hoe is

het verhaal door de regisseurs van film en theater geïnterpreteerd? Hangt die interpretatie samen met het gebruikte medium? Hoe ervaar je als toeschouwer de verbeelding van Hofmeester wanneer je die op de planken ziet? Ten slotte kregen leerlingen de keuze tussen een verbeeldende opdracht en een beschouwende opdracht. In het eerste geval moesten ze zelf een probleem van een personage uit de roman verbeelden. Meestal werd Tirza gekozen en werd de andere kant van het probleem als uitgangspunt genomen: de verstikkende en afhankelijke liefde van de vader. Een voorbeeld van zo'n verbeelding is een filmpje met een cello spelende Tirza met een innerlijke monoloog als voice-over. Een ander voorbeeld waren exact gedateerde fragmenten uit een dagboek. Ook was er iemand die brieven van Hofmeester schreef aan zijn vrouw, uitgaande van de situatie dat hij Tirza niet had vermoord en uitgaande van de situatie dat hij haar wel had vermoord. Bij de beschouwende opdracht mochten leerlingen een essay schrijven over de functie die de literaire verbeelding voor hen heeft, onderbouwd vanuit de filosofische teksten die ze in de les gelezen hadden. Ze mochten bij dit essay ook van andere werken gebruik maken.

De leraar vond deze activiteit bij cultuuronderwijs en het thema passen, omdat de roman Tirza de crisis in heel verschillende vormen verbeeldt. Het boek toont de financiële en persoonlijke crisis van de hoofdpersoon, de crisis van bijfiguren (vrouw, dochter, vriend) en de crisis van de schrijver. Het boek doet daarbij door zijn opbouw en stijl een beroep op het analytische vermogen van de lezer.

Bij *geschiedenis* kregen leerlingen de opdracht om te onderzoeken welke invloed de politieke ideologie van de republikeinen had tijdens de Franse Revolutie in een periode van hevige crisis. Deze invloed had betrekking op het denken, op de collectieve identiteit, de staatsinrichting en allerlei culturele uitingen zoals de propagandistische schilderkunst, de kleding, meubels en gebruiksvoorwerpen. Ze moesten de uitkomsten van hun onderzoek in een informatieve poster verwerken, met tekst en beeld.

De leraar vond deze activiteit bij cultuuronderwijs en het thema passen omdat de Franse Revolutie bij uitstek een periode uit de geschiedenis is waarbij crisis heeft geleid tot transformatie. De Franse monarchie maakte aan het eind van de 18^e eeuw - niet zonder slag of stoot - plaats voor de Eerste Franse Republiek. De invulling van deze activiteit doet bovendien een beroep op de conceptuele en analytische vaardigheden van de leerlingen, waarbij vooral het medium taal een belangrijke rol vervulde.

Bij het vak *Engels* maakten leerlingen een (creatieve) reflectie in een zelf gekozen medium op de crisis na de Tweede Wereldoorlog waarin ze aangaven hoe de thematiek verbonden kan worden met de eigentijdse wereld. Leerlingen mochten met deze opdracht aansluiten bij de beeldende vakken. Veel leerlingen schreven een essay. Bij de beeldende vakken is

gewerkt vanuit het onderwerp *Beat Generation*. Leerlingen maakten een schilderij waar de *Beatspirit* tot uitdrukking kwam. Er werden Beatgedichten en -teksten geschreven; twee leerlingen hebben een Beatkwartetspel gemaakt en er is een website gemaakt: <http://www.thebeatgeneration.co.nr/>

De leraar vond deze activiteit bij cultuuronderwijs en het thema passen omdat de Beat Generation een uitvloeisel is van een maatschappelijke en sociale crisis na de Tweede Wereldoorlog. Deze beweging, waar veel invloedrijke schrijvers deel van uitmaakten, ging in tegen de burgerlijke cultuur in de jaren vijftig en zestig. De leden uitten hun onvrede met name in literatuur en poëzie. Ook hier werd een beroep gedaan op de conceptuele en analytische vaardigheden van de leerlingen, maar meer nog op verbeelden en naast taal werden ook grafische vormen als medium gebruikt.

Bij het vak *filosofie* kregen leerlingen de opdracht een betoog te houden en socratische gesprekken te voeren over de onzekerheden van waarheden in het leven en hoe dit gegeven tot crises kan leiden. Vragen die daarbij aan de orde kwamen zijn: wat is kennis eigenlijk? Dat wat we zelf zien en ervaren of dat waar wetenschappers afspraken over maken? Kunnen we wetenschappers nog vertrouwen, kunnen we er van uitgaan dat de media waarheidsgetrouwe informatie bieden? Zijn waarden universeel? Wat doet twijfel en onzekerheid met de mens en de maatschappij, hoe en in welke mate leidt dit tot crisis over het waarheidsbegrip.

De leraar vond deze activiteit bij cultuuronderwijs en het thema passen, omdat het denken van de mens en handelen van de mens onderwerp van gesprek zijn en er vooral een beroep wordt gedaan op de analytische en conceptuele vaardigheden van de leerlingen. Ook kon het onderwerp gekoppeld worden aan de eigen belevingswereld met vragen als: wie ben je? Wat laat je van jezelf zien aan anderen? En is wat anderen van je zien en vinden dan ook waar?

Bij *kunst beeldend* kregen leerlingen de opdracht foto's te maken in hun eigen omgeving over het thema crisis in relatie tot interculturaliteit. Op basis daarvan stelden leerlingen vervolgens een catalogus samen van (interculturele) kledingstukken of gebouwen waarin deze crisis terug te vinden is.

De leraar vond deze activiteit bij cultuuronderwijs en het thema passen omdat het ideale maatschappelijke concept van interculturaliteit wellicht ook crises met zich meebrengt. Terwijl de activiteit met name een beroep doet op het waarnemings- en analytisch vermogen van leerlingen waarbij gebruik wordt gemaakt van grafische symbolen.

Reflectie op de uitvoering van dit thema

Een thema waaraan door zeven vakken wordt bijgedragen is een uitdaging op zich, vooral wat betreft de organisatie en het roosteren. Dat ging niet altijd vlekkeloos. Problemen in afstemming van lesinhouden, tijd en het rooster, evenals onverwachte lesuitval, waren met zoveel vakken moeilijk te voorkomen. Ook het aanpassen van de lessen aan het thema was voor sommige collega's niet vanzelfsprekend. Een aantal van hen had moeite om het thema te koppelen aan de eindtermen, vond geen tijd binnen het lesprogramma of beperkte zich tot een paar afgebakende lessen en een toets over een vakonderdeel dat bij het thema aansloot. Ook bleek het onderwerp ondanks de goede voorbereiding toch nog te breed geformuleerd en bleek op verschillende manieren geïnterpreteerd te (kunnen) worden. Er is dus uiteindelijk op heel diverse manieren aan het thema gewerkt. Er was wel samenhang tussen de vakken, maar het had beter gekund. Of het was achteraf misschien helemaal niet nodig geweest om die samenhang (gekunsteld?) te zoeken.

Het afstemmen van onderwerp, vaardigheden en media volgens het raamwerk bracht lucht en samenhang in het examenprogramma. Door de onderlinge samenwerking hadden leraren beter zicht op wat er bij welk vak werd gedaan. Dat leidde ertoe dat hier en daar lesonderdelen konden vervallen.

De grootste winst voor de school was dat we eindelijk goed konden onderbouwen waar het bij cultuuronderwijs over zou moeten gaan: niet het object, het artefact (het boek of het schilderij) of de schoonheid ervan, maar de ervaring die je ermee bewerkstelligt telt. Het gaat immers om het stimuleren en het ontwikkelen van het cultureel bewustzijn. Hierdoor kregen we ook zicht op ons huidige cultuuronderwijs en hoe we dit in de toekomst nog beter wilden vormgeven.

Onze school heeft een volgend schooljaar opnieuw aan een cultuurthema gewerkt. We kozen 'Hamlet en Ophelia' en met name het Ophelia-motief: de waanzin die het gevolg kan zijn van ongelukkige omstandigheden. Maar dit keer besloten we het met minder vakken te doen: alleen Nederlands, Engels en kunst beeldend deden mee. In drie bijeenkomsten hebben we gebrainstormd over het onderwerp, elkaar geïnformeerd over de invulling per vak, opdrachten, vaardigheden en beoordeling, en hebben we de programma's in elkaar geschoven en vastgelegd. Met minder vakken waren de lijnen korter. Er kon op vanzelfsprekende wijze bij de eindtermen worden aangesloten. Het onderwerp hebben we duidelijk afgebakend: we hebben deelonderwerpen bepaald en direct met elkaar afgestemd. We kregen het ontwerpen van cultuuronderwijs door deze constructieve overleggen beter in de vingers en de samenhang tussen de vakken was duidelijker zichtbaar. Het stuk Hamlet stond met thema's als tegenslag, verlies, depressie, droom en werkelijkheid dicht bij de leefwereld van de leerlingen. We wilden dat ze zich ervan bewust werden dat dit aspecten van het leven zijn die ze soms moeten accepteren en waaraan ze een vorm kunnen geven. We lieten de leerlingen zien dat er door de eeuwen

heen verschillend is omgegaan met deze grote onderwerpen en dat er door de tijd heen steeds op andere manieren vorm aan is gegeven. Het thema bood mogelijkheden voor het inzetten van media als theater, film en foto's. Bij kunst beeldend werd bijvoorbeeld gekeken naar hedendaagse verhalende fotografie, het insceneren en regisseren in een beeld en het effect dat dit op de betekenis van het beeld heeft. Vervolgens maakten leerlingen zelf foto's. Ze kozen een van de personages uit Hamlet als uitgangspunt voor een reeks foto's. Ze actualiseerden dit personage en stelden zichzelf de volgende vragen: met wie in onze huidige tijd is deze persoon te vergelijken? Waar is deze persoon te vinden? Daarna brachten ze de omgeving van deze persoon in beeld zonder de persoon zelf uit te beelden; ze regisseerden dus zelf. Met deze serie foto's maakten ze een beeldverhaal waarin een bepaalde sfeer werd opgeroepen en associaties werden gegeven over wie deze persoon zou kunnen zijn. Soms moesten nog weer nieuwe foto's worden gemaakt. Ten slotte presenteerden ze de uiteindelijke reeksen aan elkaar. In deze opdracht werkten ze aan een aantal vaardigheden: analyseren (bij de beeldanalyse van de verhalende fotografie, analyse van de bronnen over de hedendaagse persoon), conceptualiseren (bij het beoordelen, het selecteren en op volgorde leggen van de eigen foto's), verbeelden (bij het verzinnen en vorm geven van de omgeving van de hedendaagse persoon). Er werd gereflecteerd op het denken en handelen van mensen: wat is normaal, of niet normaal, wat is waanzin, hoe gaan we daar in verschillende periodes van de geschiedenis en in verschillende culturen mee om?

Na dit project was ik opgelucht dat we er, nu met een ander thema en minder vakken, toch in leken te slagen ons cultuuronderwijs een goede en bevredigende vorm te geven.

Terugblik

a. Relatie met de vakken en eindtermen

Doelen en activiteiten van dit project pasten op verschillende manieren bij de eind-examenprogramma's. Om een idee te geven hierbij een beperkt overzicht van passende eindtermen die zijn ingezet bij dit project.

Nederlands

- Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis
9. De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de Literatuurgeschiedenis en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

Geschiedenis

- De kandidaat kan de volgende tijdvakken met bijbehorende tijdsgrenzen in chronologische volgorde noemen en als referentiekader gebruiken:
... tijdvak 7: tijd van pruiken en revoluties (1700-1800)/eeuw van de Verlichting/...

Engels

- Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis (alleen vwo)
- 9. De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

Filosofie

- Domein C, Ethiek, subdomein C2: de kandidaat kan een aantal opvattingen over de vraag of waarden al dan niet universeel zijn, herkennen, uitleggen en in een filosofische context toepassen en evalueren.
- Domein D: Kennisleer, met name D2: de kandidaat kan: verschillende opvattingen over de relatie tussen ervaring en werkelijkheid herkennen, uitleggen en in een filosofische context toepassen en evalueren; verschillende opvattingen over waarheid herkennen, uitleggen en in een filosofische context toepassen en evalueren.

Kunst Algemeen

- Subdomein B6: Kunst intercultureel
- 7. De kandidaat kan aangeven hoe Westerse en niet-Westerse kunst en cultuur elkaar wederzijds beïnvloeden.

Op deze school is met een groot aantal vakken aan een thema gewerkt en het paste binnen de eindtermen. Cultuuronderwijs kan op deze manier samenhang scheppen tussen diverse vakken, maar noodzakelijk is dat niet. Een kleine verandering binnen één vak kan ook al het culturele bewustzijn prikkelen. De volgende paragraaf geeft aan wat dit project tot cultuuronderwijs maakte.

b. Toelichting op het voorbeeld vanuit het theoretisch kader

Crisis is een aspect van cultuur, van het denken en handelen van mensen en daarmee een cultuurthema. Het is ook een onderwerp dat goed aansluit bij de ontwikkelingsfase waarin leerlingen van 14-18 jaar zich bevinden. Met hun voorkeur voor conceptualiseren en analyseren kunnen ze in gesprekken en debatten dit onderwerp van alle kanten onderzoeken. In het project leerden de leerlingen dat een crisis op verschillende manieren kan worden ervaren en verwerkt, afhankelijk van de rol, positie en achtergrond van een persoon en afhankelijk van de periode in de geschiedenis. Ook leerden zij dat ze zelf crises kunnen doormaken, zoals een identiteitscrisis.

Tijdens het werken aan het thema lag de nadruk onder andere op de cognitieve vaardigheid analyseren. Deze vaardigheid werd geoefend met de diverse onderzoeksoopdrachten en in het socratisch gesprek bij filosofie, waarin werd onderzocht welke crisis je kunt ervaren als dé waarheid helemaal niet blijkt te bestaan.

Maar ook aan waarnemen werd aandacht geschonken. De leraren hebben op allerlei manieren het thema bij de leerlingen geïntroduceerd. Een van hen vroeg de leerlingen bijvoorbeeld: “Hoe ruikt crisis?” Zo ontdekten deze leerlingen dat je crisis en dus aspecten van cultuur inderdaad kunt zien, ruiken, voelen en horen. Dat waarnemen, door het medium lichaam, een rol speelt bij cultureel bewustzijn. In dat gesprek vertelde een leerling over haar ervaring in een museum in Engeland: daar liep je langs allerlei tijdvakken in de geschiedenis. Je zag niet alleen hoe de wereld er toen uitzag, maar je hoorde bijpassende geluiden, voelde andere grond onder je voeten. De bijpassende geuren waren (gelukkig?) weggelaten. Steeds vaker komt het inderdaad voor dat musea andere vormen van zintuiglijke waarneming dan het zien inzetten.

Leerlingen oefenden bij de beeldende vakken het waarnemen door de crisis in hun omgeving te fotograferen. Bij Engels werd het verbeelden getraind toen ze bedachten hoe ze de crisis na de Tweede Wereldoorlog konden verbinden met de eigentijdse wereld. Waarnemen en verbeelden werden ingezet bij diverse creatieve uitingen en het kijken naar fragmenten van film en toneel.

De vaardigheid tot conceptualiseren werd onder andere aangesproken toen de leerlingen een essay schreven over de vormen waarin crisis terugkomt in de literatuur.

Voor leerlingen van 14-18 jaar lijken taal en grafische tekens de meest geëigende media om zich in uit te drukken. Maar, zoals hiervoor al werd gezegd: ieder medium leent zich voor een conceptuele en/of analytische aanpak.

Door de inbreng van creatieve verwerkingsopdrachten bij de beeldende vakken, Engels en Nederlands werden de leerlingen uitgedaagd om ook (verder) te oefenen met de andere media. Op deze school hebben leerlingen fotocollages, houtskooltekeningen maar ook mixed-media objecten geoefend en gemaakt. Een leerling had met houtskool op een rol behang een samenleving getekend die zich ontwikkelde van primitief (middeleeuws) naar heel modern, een transformatie van de stad. Voor de leerling was dit een steeds afstandelijker en onpersoonlijker invulling van het concept stad. Dit veroorzaakte bij deze leerling een gevoel van verwarring (crisis): de stad is en wordt niet meer wat ze was.

Leerlingen leerden hoe de onderwerpen crisis en transformatie in verschillende vormen van verbeelding (literatuur, kunst, mode,) voorkomen en hoe de mens, dus ook zichzelf, een crisis kan ervaren en bedwingen. Bij het onderzoeken, bespreken en verbeelden van zowel een maatschappelijke als persoonlijke ervaring met crisis werd een appel gedaan op het cultureel bewustzijn van jongeren. Dat was ook het geval wanneer er werk van kunstenaars of schrijvers over dit thema werd beschouwd.

c. Ter overweging en kritische reflectie: hoe kan het ook, anders of beter?

- Bij de thema's crisis en Hamlet kwamen verschillende mediavaardigheden aan bod, onder andere fotografie en het maken van een fotoserie of fotocollage, beatmuziek en het gebruik van mixed media. Men had natuurlijk ook voor andere media kunnen kiezen, eventueel in overleg met de leerlingen.
- Bij het reflecteren op de eigen belevingswereld/cultuur en die van anderen zou met leerlingen van deze leeftijd ook kunnen worden gekeken naar de verschillen in cultuuronderwijs in een democratische, pluriforme samenleving als de onze en een dictatuur. Een democratische samenleving vraagt om cultuuronderwijs dat open, onderzoekend, vragend en kritisch is. In een meer dictatoriaal ingerichte samenleving zal het onderwijs in cultureel bewustzijn een heel andere vorm krijgen. Culturele waarden (bijvoorbeeld als het gaat om de canon) worden niet ter discussie gesteld en besproken, maar voorgeschreven en opgelegd.
- Het thema crisis en transformatie leent zich ook voor een uitwerking bij andere vakken, bijvoorbeeld bij klassieke talen en economie:

Latijn

Leerdoel: Leerlingen kunnen uitleggen en toelichten dat het christendom allerlei crisismomenten heeft doorgemaakt en doorstaan.

Lesactiviteit: De klas wordt in groepen verdeeld. Iedere groep voert een deel van de opdrachten uit: de leerlingen lezen teksten in vertaling over de Christenen. Ze zoeken aanvullende informatie over het ontstaan van het christendom, de vervolgingen, de houding van diverse Romeinse keizers ten opzichten van het christendom, de oorzaken van het onbegrip van de Romeinen en de omstandigheden waardoor het christendom uiteindelijk werd getolereerd en staatsgodsdienst werd en de diverse stromingen binnen het christendom in de klassieke oudheid. Iedere groep presenteert de uitkomsten in een korte PowerPointpresentatie. Daarna wordt door de hele klas een tijdbalk gemaakt waarin de diverse crises van het christendom met hun oorzaken en gevolgen zichtbaar worden. In een afsluitend klassengesprek kan een link worden gelegd naar de laatste crises binnen de katholieke kerk en wat de gevolgen daarvan nog zijn voor onze maatschappij.

Grieks

Leerdoel: Leerlingen kunnen aangeven of en hoe het Phoenixverhaal kunstenaars heeft geïnspireerd om crises te verbeelden.

Lesactiviteit: De leerlingen lezen het verhaal van de Phoenix, de vogel die zich op zijn nest verbrandde en uit zijn as herrees. In tweetallen bespreken ze de relatie met het thema crisis. Vervolgens krijgen ze de opdracht om te zoeken naar afbeeldingen uit latere tijd waarin het Phoenixverhaal is uitgebeeld en om te onderzoeken of de periode of levensfase waarin de kunstenaar verkeerde van invloed kan zijn geweest op de keuze voor dit verhaal.

Economie

Leerdoel: Leerlingen kunnen beschrijven op welke wijze het kapitalistische systeem crises veroorzaakt en ook weer probeert op te lossen.

Lesactiviteit: De leerlingen verdiepen zich in een aantal economische crises van de 20^e eeuw, in het kapitalistische systeem. Ze zoeken naar de aanleidingen en oorzaken, manieren waarop de crises voorkomen hadden kunnen worden en de aanpak waardoor de crises zijn bedwongen en uiteindelijk tot economische bloei hebben geleid.

d. Extra voorbeeld

Schuilhutten

Ook in de bètavakken kan ruimte gemaakt worden om het culturele bewustzijn te ontwikkelen. Onderstaand voorbeeld beschrijft een uitwerking voor technasiumleerlingen in 4-5 havo/vwo. Een bestaande opdracht werd verrijkt met inzichten uit Cultuur in de Spiegel. De leerlingen kregen de opdracht een schuilplaats te ontwerpen langs het fietspad van Bedum naar Groningen. De schuilhut moest vandalismebestendig, onderhoudsvrij, goedkoop en veilig zijn. Behalve dat het ontwerp functioneel moest zijn, gebaseerd op kennis over vorm, materialen en technieken, moesten de leerlingen ook rekening houden met opvattingen en inzichten over schuilen en vandalisme, met de gebruikers en omwonenden, met de onderhoudsmensen, met het landschap en het weer. Het ontwerp moest dus gebaseerd zijn op een complex denkproces over functie en omgeving.

Voor het vooronderzoek kregen leerlingen de opdracht om in groepjes aan de hand van het boekje het onderwerp 'schuilen' vanuit de verschillende invalshoeken te bestuderen. Het vooronderzoek eindigde met een overzicht en analyse van deze invalshoeken en een voorlopig ontwerp van de schuilhut, met argumentatie voor de gemaakte keuzes. In een vervolgonderzoek onderzochten de leerlingen of en hoe hun idee te realiseren was, zochten ze naar de juiste ('hufferproof') materialen en berekenden ze de kosten.

Het leerlingmateriaal voor dit vooronderzoek bestond uit een boekje met:

- een stripgedicht over schuilen (uit: *Draken met Stekkers* van Edward van de Vendel en Floor de Goede);
- een 'brainstormspinnenweb' voor het begrip schuilen;
- vragen vanuit de verschillende invalshoeken: weer, vandalisme, architectuur en groen ontwerpen. Met steeds de opdracht om vanuit deze invalshoek beelden van schuilhutten te laten zien.

De leraar gaf de leerlingen de opdracht om tijdens het vooronderzoek de vier (basis) vaardigheden steeds opnieuw te doorlopen. Om de leerlingen te helpen zijn per vaardigheid tips en voorbeelden gegeven:

Waarnemen (ontdekken, observeren, lokaliseren):

Bekijk bestaande schuilhutten, bezoek locaties, bekijk constructies. Duik in de historie van het landschap.

Gericht op de leerling zelf: wat zijn jouw ervaringen met schuilen? Hoe bescherm je je het beste tegen het Groningse weer?

Verbeelden (ontwerpen, construeren, inschatten):

Schuilhut als *landmark*. Hoe verbeeld je het begrip schuilen? Hoe verbeeld je 'groen schuilen' en 'vandalisme bestendig schuilen'? Hoe volgt de vorm de functie? Hoe zou een ideale schuilhut er volgens schoonmakers uit moeten zien? Wat is volgens jou de ideale schuilhut?

Gericht op de leerling zelf: welke vorm van schuilen wil jij graag verbeelden?

Conceptualiseren (betekenis geven, benoemen, interpreteren):

Welke betekenissen kan schuilen hebben? Hoe kan een schuilhut veiligheid uitstralen?

Moeten er misschien ook teksten (aanwijzingen, waarschuwingen) komen?

Reflectievragen voor de leerling zelf: welke betekenis moet een plek om te schuilen voor jou vooral hebben?

Analyseren (testen, onderzoeken, evalueren):

Wat is geschikt materiaal? Wat is een geschikte locatie? Wat is een geschikte constructievorm en waarom? Test de constructies; evalueer jullie eigen testen.

Doe onderzoek naar veiligheidseisen.

Voor de leerling zelf: past jouw schuilhut in het Groningse landschap? Zijn de gebruikers tevreden? Wat zijn voor- en nadelen bij jouw ontwerp?



5. Themalijnen voor cultuuronderwijs

Hoofdstuk 4 liet praktijkvoorbeelden zien per leeftijdsgroep. Het theoretisch kader voor cultuuronderwijs leent zich er ook voor om vakoverstijgende themalijnen uit te werken. Een themalijn bevat een beredeneerde opbouw van leerdoelen, onderwerpen en activiteiten rondom een thema. Dit hoofdstuk biedt twee voorbeelden van een themalijn. De ontwikkelingsprofielen uit hoofdstuk 3 zijn leidraad bij de opbouw van de themalijnen: deze zijn opgebouwd aan de hand van de dominante vaardigheden en passende media en vanuit de belevingswereld van de leeftijdsgroep. Bij de vormgeving van een eigen themalijn of (doorlopende) leerlijn zijn de context, de visie en doelen van de school en de kenmerken van de leerlingen factoren om rekening mee te houden.

5.1 Thema eetcultuur

Het thema eten is een cultuurthema als het om meer gaat dan eten om in leven te blijven (biologie). Denk aan de manier waarop mensen eten, hun eetgewoontes, hun omgang met eten, hun tafelmanieren, hun etiquette en hun gebruik en de vormgeving van eetgerei. Eten vertelt veel over wie we zijn, waar we wonen en wat onze sociale achtergrond is. Eetcultuur en -opvattingen over eten zijn veranderd in de loop der tijd en verschillen geografisch en tussen culturen. Nadat de mensen landbouw en veeteelt ontwikkelden, ontstonden ook verschillen in eetgerei. Vroeger hadden priesters ander voedsel dan het gewone volk, nu is dat niet meer het geval. In de oudheid was dik zijn een teken van welvaart, nu is slank zijn het ideaal. Maar ook genetische voedselmanipulatie is een onderdeel van en zegt iets over onze cultuur. Vanuit verschillende perspectieven en vakgebieden kan binnen het onderwijs de aandacht worden gevestigd op het thema eetcultuur om het cultureel bewustzijn van leerlingen hierover te ontwikkelen. Onderstaande woordwolk geeft een beeld van de mogelijkheden.



Eetgewoontes en -voorkeuren

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/lesactiviteiten
4-5 jaar	<p>Leerlingen kunnen aangeven wat zij al dan niet lekker vinden. Ze ontwikkelen hun smaakbe-wustzijn en leren hier woorden en begrippen voor te gebruiken.</p> <p>Leerlingen worden zich bewust van de eetgewoontes en voorkeuren van zichzelf, hun eigen gezin en naaste omgeving als grootouders en vriendjes.</p> <p>Leerlingen kunnen verschillen benoe-men tussen hun eigen eetgewoontes en die van anderen zoals hun vriendjes of opa en oma.</p> <p>Leerlingen leren dat voedsel kunstenaars geïnspireerd heeft in hun werk.</p>	<p>Leerlingen van deze leeftijd beginnen te begrijpen dat andere mensen hun eigen ideeën en gewoon-tes hebben.</p> <p>De eerste contouren van een zelfbeeld en de eigen wereld beginnen te ontstaan.</p> <p>De zintuigen zijn voor kleuters het voornaamste middel om erachter te komen wat zij van iets vinden, dat geldt ook voor eten.</p> <p>Een kleuter voelt graag aan eten. Hij wil zelf een appel pakken, groente vasthouden, met zijn handen eten of met zijn handen in de snoeppot graaien.</p> <p>Voor een kleuter is spelen met eten een heerlijke bezigheid.</p> <p>Waarnemen is voor een kleuter de dominante vaardigheid.</p>	<p><i>Waarnemen</i> Waar smul of gruwel je van? Weet je nog wat je beleefde bij lekker of vies eten? Wat staat er in de voorraadkast? Wat ligt er in de fruit-schaal? Eet je op vaste dagen dezelfde dingen? En hoe is dat bij je vriendje of opa en oma?</p> <p><i>Verbeelden</i> Naar wat voor eten ruikt het huis van je opa en oma? Denk je dat er overal in de wereld wordt gesnoept? Wat denk je dat je in Luilekker-land kunt eten? Wat zou je het liefst willen eten als je ziek bent?</p> <p><i>Analyseren</i> Waarom eet je thuis anders dan je opa en oma, of je vriendje?</p>	<p>De leraar bespreekt in een kringgesprek wat de kinderen vaak eten. De leerlingen maken een tekening van de dingen die ze vaak eten en vergelijken die met een klasgenoot.</p> <p>Een volgend kringgesprek kan gaan over meer cultuurgebonden aspecten van eten: snoepen, ijsjes, welke dieren eten we wel/niet, eten we rijst of boterhammen.</p> <p>De leraar neemt verschillende soorten eten mee en varieert met zacht, hard, vast, korrelig, pittig, zoet, zuur en bitter voedsel. De kleuters kunnen ook zelf eten van huis meenemen. De leraar daagt de kleuter uit om te proeven, ruiken, kijken en vertellen over zijn ervaringen.</p> <p>Als aanvullende activiteit kan worden gedacht aan een spelletje 'lepelte happen' of kleuters in de klas laten smaken vergelijken. Ook een bezoek aan een oliebollenkraam of haringkar (typisch Nederlandse eetcultuur) kan worden georganiseerd. Andere opties zijn: zelf eten maken, liedjes over eten en drinken zingen of beluisteren, (prenten)boeken over eten bekijken.</p> <p>De leraar laat de foto's of fotoboeken van Carl Warner zien: <i>Food Landscapes</i> en zijn kinderboek <i>A world of Food</i> waarin foto's zijn geïllustreerd met gedichten van Warner. Het zijn foto's van landschap-pen. Wanneer je goed kijkt, zie je dat deze gemaakt zijn van voedsel. Daarna maakt de groep met elkaar een 'voedsellandschap' met allerlei meegenomen etenswaren.</p>

Eetgewoontes en -voorkeuren

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/lesactiviteiten
4-5 jaar	<p><i>Achtergrond-informatie:</i> Omdat de wereld van de kleuters nog klein is, beperkt de uitwerking zich tot de eigen en naaste omgeving. Afhankelijk van de achtergrond van de kinderen zal de leraar meer of minder extra informatie moeten aandragen.</p>			<p>De leraar laat via het digibord beelden van het werk <i>Fruit constellations</i> van Simon Kentgens zien. Leerlingen maken daarna met druiven, rozijnen, kleine stukjes fruit en cocktailprikkers en satéstokjes een eigen 'fruitkunstwerk'. Of met uitgeknipte afbeeldingen of fruit gemaakt van piepschuim of papier-maché.</p> <p>De leraar leest het boek <i>Ik zou wel een kindje lusten</i> van S.Donnio en D. de Monfreid voor: een humoristisch en niet eng prentenboek voor deze leeftijdsgroep over een kleine krokodil die geen zin heeft in de dagelijkse bananen die zijn ouders hem voorzetten: Hij zou wel eens een kindje willen opeten (het gaat echter om een krokodil die veel te klein is om een mens op te eten). Op internet (bijvoorbeeld www.kinderliedjes.nu) is het bijbehorende liedje <i>De krokodil ligt in het water</i> met bijpassende gebaren te vinden.</p> <p>De leraar leest het boek voor <i>Rupsje nooit genoeg</i> van Eric Carl. De leerlingen leren tellen, ze leren de dagen van de week, leren het eten benoemen dat het rupsje eet en leren tegelijk ook nog iets over gezonde voeding.</p>

Ontbijtrituelen

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/lesactiviteiten
6-7 jaar	<p>Leerlingen leren over hun eigen ontbijtritueel en kunnen dat vergelijken met de manier waarop anderen ontbijten.</p> <p>Leerlingen kunnen verwoorden dat de leefomgeving gevolgen heeft voor wat en hoe mensen ontbijten.</p> <p>Leerlingen leren om de ontbijtrituelen en -situaties te verbeelden in een tekening, dans, drama of mime.</p> <p>Leerlingen leren op welke wijze beeldend kunstenaars het ontbijt als onderwerp in hun werk gebruiken.</p> <p><i>Achtergrond-informatie:</i> De leraar zal de informatie soms moeten aanreiken om de wereld en kennis van de leerlingen te vergroten. Dit hangt ook erg af van de schoolpopulatie.</p>	<p>Leerlingen van deze leeftijd hebben voorkeuren voor wat ze 's ochtends willen eten, bijvoorbeeld welk broodbeleg en hoeveel boterhammen, of liever yoghurt of pap. Ze kennen de regels, tijden en gewoontes van het ontbijt. Ze begrijpen ook dat hun ouders, broers en/of zussen niet altijd op dezelfde manier ontbijten. Op school zien ze dat hun klasgenootjes anders eten meenemen.</p> <p>Kinderen van 6-7 jaar hebben plezier in verbeelden. Die verbeelding kan worden benut bij de lesactiviteiten.</p>	<p><i>Verbeelden</i> Op welke manier ontbijt jij? Waar kun je allemaal ontbijten? Hoe ontbijt je? Op welke andere manieren kun je ontbijten? Wat zijn de verschillen tussen een ontbijt op een doordeweekse dag, een zaterdag, zondag of tijdens de vakantie? Hoe ontbijten je klasgenoten? Wat vind jouw hond of poes een lekker ontbijt? Wat zou je als baby zou zijn of heel oud?</p> <p><i>Conceptualiseren</i> Wanneer is iets een ontbijt? Wat is een normaal of klein/groot ontbijt? Welk ontbijt is gezond/ongezond?</p> <p><i>Analyseren</i> Wat zijn verschillen in ontbijtrituelen? Hoe wordt een (ontbijt)tafel gedekt in India of Marokko? Waarom is dat anders dan bij ons? Is er wel een (ontbijt)tafel in Afrika bijvoorbeeld?</p>	<p>Als introductie wordt gekeken naar een lied bij <i>Sesamstraat</i> over het ontbijt van Ernie en Koekimonsster. Daarna wordt gesproken over de verschillende soorten ontbijten van leerlingen. Wat is een normaal ontbijt, wat een groot ontbijt, wat een klein ontbijt, maar ook: wat is een feestelijk ontbijt, bijvoorbeeld tijdens verjaardagen, Suikerfeest, Kerstmis of Pasen. Veel kinderen zijn al wel eens in het buitenland geweest en hebben daar wellicht gezien dat er anders wordt ontbeten (het uitgebreide Engelse ontbijt, het beperkte Italiaanse ontbijt, ontbijten buiten de deur, enzovoort). De leerlingen maken vervolgens tekeningen van een ontbijtritueel van iemand die anders ontbijt dan zij zelf, bijvoorbeeld van iemand die in een ander land woont of een feestelijk ontbijt heeft. Daarna wordt in een kringgesprek ingegaan op tafelmanieren, etiquette, gebruik van bestek en dergelijke.</p> <p>Om de verbeelding meer te prikkelen kan bij deze opdracht ook worden gedacht aan een ontbijt voor een heks, prinses, reus, lieve of stoute draak of kabouters in een sprookje. Of een gek ontbijt met niet eetbare fantasieproducten.</p> <p>De leraar laat afbeeldingen van ontbijtjes in de schilderkunst zien. Verschillen tussen toen en nu worden besproken.</p> <p>Kinderen spelen het ontbijttafereel na. Tijdens het ontbijt gebeuren er allerlei interessante gebeurtenissen. Bijvoorbeeld conflicten (te laat aan tafel, dus niet op tijd op school; de muesli niet lusten; liever zoet beleg dan kaas) of gesprekken over wat je die dag zoal gaat doen. Dit kan ook als mime of in een gestileerde dans worden uitgevoerd.</p>

De betekenis van taart

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/ lesactiviteiten
8-9 jaar	<p>Leerlingen leren over de vormen en betekenissen van taarten. Waarom en wanneer maken en eten we taart?</p> <p>Leerlingen kunnen een taart voor een speciaal persoon of huisdier vormgeven en hun keuze toelichten.</p>	<p>Leerlingen in deze leeftijd balanceren op de grens tussen fantasie en werkelijkheid en zijn de overgang aan het maken van verbeelden naar conceptualiseren. Het maken en versieren van taart is sterk op verbeelden gericht, maar door daar het element van betekenisgeven en vormgeven aan toe te voegen wordt de overgang naar conceptualiseren gemaakt. Het onderwerp taart eten en maken is een onderwerp dat bij de meeste kinderen in de smaak valt.</p>	<p><i>Waarnemen</i> Wat voor soort taarten heb jij gegeten? Waar en wanneer? Was dit altijd bij vrolijke gebeurtenissen? Zijn taarten altijd zoet? Welke (soort) taart vind jij het lekkerst?</p> <p><i>Verbeelden</i> Waarom zou je een taart voor iemand willen maken? Voor welke gelegenheid geef je hem een taart? Wat betekent dit voor de vorm en versiering? Hoe zou hij de taart moeten eten? Wat moet op de taart komen? Wat zou die persoon lekker vinden en wat niet?</p> <p><i>Conceptualiseren</i> Worden mensen blij van taarten? Kan taart eten troost geven? Welke soorten taarten zijn er? Wat betekent het wanneer je de kaarsjes op een taart in één keer uitblaast? Wat vind je van die betekenis?</p> <p><i>Analyseren</i> Waarom worden taarten gebruikt om iets te vieren? Waar komt die traditie vandaan? Waar komt de ronde vorm van taarten vandaan? En het gebruik van kaarsjes in één keer uitblazen?</p>	<p>De leraar toont een aflevering van <i>De taarten van Abel</i>. Leerlingen krijgen de opdracht om na te denken voor wie zij een taart willen maken en waarom. Het mag ook een taart voor hun huisdier zijn. Voor de uitwerking maken ze gebruik van collagetechnieken (2D) of papier en karton (3D). Aan de taarten moet duidelijk te zien voor wie en waarom de taart gemaakt is. De vorm, kleur en grootte van de serie werkstukken kunnen dus verschillen. Een andere optie is om de taarten in het echt te bakken.</p> <p>Tijdens de nabespreking wordt ingegaan op voor wie en waarom de taart is gemaakt en waarom voor deze vormgeving is gekozen. Ook wordt gekeken naar de verschillen en overeenkomsten tussen de taarten. Een vervolgoopdracht kan zijn om een lied of muziek bij de taart te maken, speciaal voor degene voor wie de taart gebakken is.</p> <p>Een andere insteek kan zijn: wat kun je nog meer met taarten? Er kan worden gekeken naar komische films met taartgevechten, naar krantenfoto's of delen uit het (jeugd)journaal waar politici taarten in hun gezicht krijgen gegooid als vorm van protest.</p>

Feesteten

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/lesactiviteiten
10-12 jaar	<p>Leerlingen leren over de (religieuze) achtergrond en oorsprong van feesten en de symbolische betekenis van bijbehorend eten en rituelen.</p> <p>Leerlingen kunnen aan de hand van voorbeelden de symbolische betekenis van eten tijdens feesten expliciteren.</p> <p>Leerlingen kunnen in een lied, een tableau vivant, (improvisatie)spel of via een ander medium hun visie op feesteten en/of tafelmuziek vormgeven.</p> <p>Leerlingen kunnen voorbeelden noemen van de wijze waarop (feest) maaltijden een rol spelen in de taal, beeldende kunst en muziek.</p>	<p>Leerlingen in de leeftijd van 10-12 jaar laten de fantasie voor een groot deel achter zich en richten zich meer op de echte werkelijkheid. In deze leeftijd krijgen leerlingen meer oog voor gedrag en achterliggende motieven en waarden.</p> <p>Met deze opdracht worden leerlingen uitgedaagd om een onderwerp dat tot de verbeelding spreekt cultuurhistorisch te onderzoeken en daarbij de verschillende waarden te benoemen.</p> <p>Verbeelden en conceptualiseren zijn de dominante vaardigheden voor deze leeftijdsgroep. Bij conceptualiseren wordt betekenis gegeven aan de werkelijkheid met behulp van taal en symbolen.</p>	<p><i>Waarnemen</i> Wat is jouw vroegste herinnering aan feesteten? Welke context, geuren en smaken horen daarbij? Welke eten wordt bij jou thuis gemaakt als er iets te vieren is?</p> <p><i>Verbeelden</i> Welk eten komt in de reclame terug als duidelijk gemaakt moet worden dat er iets te vieren valt? Hoe zou jij dat doen? Wat voor nieuwe feesten en feesteten kunnen er in de toekomst ontstaan?</p> <p>Welk verhaal of lied past bij een schilderij over eten? Welke magische gerechten kun je bedenken? Welke tafeldekking kun je verzinnen? Welke muziek kun je maken of kiezen voor tijdens een feestmaaltijd?</p>	<p>Leerlingen onderzoeken in groepjes de (religieuze) achtergrond en/of oorsprong van een aantal feesten, bijvoorbeeld: Kerstmis, Pasen, Sinterklaas, Suikerfeest, Pesach, Divali, Thanksgiving. Ze onderzoeken ook welke gerechten of welk voedsel traditioneel bij dit feest hoort en wat de symbolische betekenis ervan is. Andere bijbehorende rituelen worden in het onderzoek meegenomen. In een eindpresentatie (PowerPoint, poster of anderszins) wordt de informatie met de klas gedeeld. In een eindgesprek stelt de leraar een aantal reflectievragen.</p> <p>De opdracht kan worden uitgebreid door leerlingen ouderen (bijvoorbeeld grootouders) te laten interviewen over feesteten. Wat aten deze ouderen vroeger tijdens de eerder genoemde feestelijke gelegenheden. En waarom? Wat zijn de verschillen met nu?</p> <p>De verzamelde informatie kan ook worden gebruikt voor het spelen van korte dramastukjes. Of voor het ontwerpen van een grafisch symbool dat de betekenis van het feest en/of het feesteten weergeeft.</p> <p>Leerlingen zoeken informatie op over kok en beeldend kunstenaar Sjim Hendrix en wat hij in zijn (feest)diners verwerkt. Daarna spelen ze in een eigen variatie de kok na, terwijl ze hardop denkend aan het koken zijn.</p>

Feesteten

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/lesactiviteiten
10-12 jaar	<p><i>Achtergrond-informatie:</i> Gezien de leeftijdsgroep wordt dit onderwerp in een breder (zowel in de tijd, historisch, als in de ruimte, geografisch) perspectief geplaatst.</p>		<p><i>Conceptualiseren</i> Waar bestaat feesteten uit? Zijn er algemene kenmerken te geven? Waarom vindt men feesteten bijzonder? Welke symbolische betekenis kan eten tijdens een feest kan hebben?</p> <p><i>Analyseren</i> Hoe waardeerde men vroeger feesteten? Hoe is dat nu? Zijn er verschillen of overeenkomsten? Welke functies kunnen feestmaaltijden hebben? Welk type feest vraagt om welk type maaltijd?</p>	<p>Een leraar besteedt als voorbereiding op een bezoek aan het Muiderslot aandacht aan spreekwoorden en uitdrukkingen die met eten en (feest)maaltijden te maken hebben. Tijdens de rondleiding leren de leerlingen over de herkomst van deze en andere uitdrukkingen.</p> <p>Kunstenares Julie Green baseert haar werk <i>Het galgenmaal</i> op het tegenovergestelde van een feestmaal: de laatste avondmaaltijd van een terdoodveroordeelde. Zij schildert op tweedehands borden in kobaltblauw de galgenmalen van gevangenen uit Texas. Dit kan als inspiratie dienen voor een schilderopdracht op papieren bordjes, voor een galgenmaal of feestmaal.</p> <p>In de les worden schilderijen over feesteten, bijvoorbeeld van Jan Steen of Jacob Jordeans, bekeken. De muziek van Rapalje (<i>Wat zullen we drinken, zeven dagen lang</i>) past hierbij. Ook kan geluisterd worden naar klassieke tafelmuziek. Leerlingen gebruiken de schilderijen en muziek als inspiratie voor het maken van een lied of het uitvoeren van een improvisatiespel of tableau vivant bij drama.</p> <p>De boeken van Harry Potter bieden inspiratie voor magie en eten uit de 'Zweinstein-keuken'. Leerlingen bedenken een tovenaarsmaal met Braakbabbelaars, Gemberslak en Elfenwijn, inclusief bijpassende tafeldekking en -muziek.</p> <p>Het boek en de film <i>Sjakie en de chocoladefabriek</i> van Roald Dahl kan als basis worden gebruikt voor het bedenken van een klassen-snoepfestijn met vijf gangen.</p>

Verpakkingsmateriaal van voedingsmiddelen

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/ lesactiviteiten
12-14 jaar	<p>Leerlingen leren wat voedsel en verpakingsmateriaal van voedingsmiddelen zegt over onze gemeenschappelijke cultuur en hun eigen cultuur en identiteit.</p> <p>Leerlingen kunnen verklaren waarom de vormgeving van verpakkingen regelmatig verandert en kunnen benoemen wat de invloed van verpakkingen is op ons koopgedrag.</p> <p>Leerlingen worden zich bewust van het eenmalig gebruik van verpakking voor voedsel.</p> <p>Leerlingen leren dat (voedsel)verpakking een kunstvorm kan zijn.</p>	<p>In deze leeftijdsfase realiseren leerlingen zich dat er verschillende groepen leerlingen op school en in de klas zijn die zich onderscheiden door uiterlijke kenmerken en gedrag. Voorwerpen hebben vooral een conceptuele (symbolische) betekenis, ze drukken uit waar je als leerling bij hoort of bij wilt horen.</p> <p>‘Je bent wat je eet’ geldt ook voor pubers. En dan gaat het niet alleen om wat ze eten (gedrag) maar ook hoe het eten en de verpakking er uitzien. Eten en de verpakking ervan kunnen in die zin bijdragen aan de identiteit. Denk aan het gebruiken van een Starbucksbeker of een gezonde boterham in een lunchdoos.</p>	<p><i>Waarnemen</i> Hoe is de verpakking van een product de afgelopen jaren veranderd? Welke type verpakkingen bestaan er? Welke verpakkingen spreken jou aan?</p> <p><i>Verbeelden</i> Kunnen we ook zonder verpakkingen? Hoe was dat vroeger en hoe is het dat in andere landen? Wat voor soort verpakkingen zou je zelf willen ontwerpen? Voor welke producten?</p> <p><i>Conceptualiseren</i> Maakt een verpakking het eten aantrekkelijker? Welke vormen van verpakkingen vinden wij als mens aantrekkelijk? Welke afbeeldingen? Welke invloed hebben verpakkingen voor etenswaren op ons leven? Welke verpakking past bij welk publiek?</p> <p><i>Analyseren</i> Wat staat er voor informatie op verpakkingen? Waarom? Wie bepaalt dat? Welke conclusie kun je trekken uit de grafiek waarin wordt weergegeven hoe vaak en welke verpakkingen jij weggooit?</p>	<p>De leerlingen verzamelen verpakingsmateriaal van diverse soorten producten. Ze bespreken in groepjes welke verpakking aantrekkelijk is en wat de vormgeving daaraan bijdraagt. De leerlingen krijgen de opdracht om zelf een verpakking te maken voor een product dat past bij hun eigen leeftijdsgroep en met het doel dat het product goed wordt verkocht.</p> <p>Leerlingen ontwerpen zelf een verpakking voor iets dat ze erg lekker vinden. Of voor een product dat veel mensen niet lekker (denken te) vinden (gebakken sprinkhanen?) maar wel moeten gaan kopen van de fabrikant.</p> <p>Op internet of via (groot)ouders zoeken leerlingen naar oude vormen van verpakkingen van merken die nog steeds bestaan. Ze maken daarna een verpakkingsstijl van een periode na, voor een ander product.</p> <p>Leerlingen houden bij hoeveel en welke verpakkingen ze in een week weggooiden. Dit verwerken ze in een grafiek.</p>

Verpakkingsmateriaal van voedingsmiddelen

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/ lesactiviteiten
12-14 jaar		<p>Op deze leeftijd zijn leerlingen sterk gericht op gevoelens, overtuigingen en normen en waarden. Ze kennen sterker dan voorheen een waarde toe aan wat ze weten of ervaren. Ze kunnen ineens vegetariër worden of zich druk maken over het milieu.</p> <p>Conceptualiseren is de dominante vaardigheid, met voorwerpen en taal. Ook andere media worden conceptueel benaderd: het gaat in deze leeftijdsfase vooral om de betekenis die voorwerpen hebben.</p>		<p>Christo heeft het verpakken tot kunst verheven. Hedendaagse kunstenaars en ontwerpers zoeken naar innovatieve manieren om producten zo duurzaam en mooi mogelijk te verpakken (bijvoorbeeld David Graas, Foekje Fleur en Carlo Giovanni). De verpakking op zich wordt een belevenis. Op internet worden ontwerpen van verpakkingsmateriaal als kunstwerken gepresenteerd. Leerlingen gaan op zoek naar deze voorbeelden.</p> <p>Met een aantal klassen wordt in een lege gymzaal een mini-stad met gipsafgietsels (of zand met houtlijm) van plastic etensverpakkingen gemaakt. Deze opdracht kan binnen een projectweek worden uitgevoerd en is bedoeld om de bewustwording in het gebruik van verpakkingsmaterialen te vergroten.</p> <p>Leerlingen in een klas vergelijken wat ze mee naar school nemen aan eten, in welke verpakking, wat ze aan tussendoortjes eten, welke frisdrank ze drinken en bediscussiëren of en zo ja, wat dat zegt over hun (groeps)identiteit.</p>

Voedselproductie

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/lesactiviteiten
15-16 jaar	<p>Leerlingen leren over verschillende vormen van voedselproductie en hoe deze betekenis geven aan onze cultuur en andere culturen.</p> <p>Leerlingen kunnen een visie op (een vorm van) voedselproductie formuleren en in een betoog of korte documentaire weergeven.</p> <p>Leerlingen kunnen hun eigen visie op de toekomst van ons voedsel in de vorm van een poster, film of andere kunstvorm vormgeven.</p> <p>Leerlingen kunnen voorbeelden van kunstenaars beschrijven die voedselproductie als thema in hun kunst gebruiken of hebben gebruikt.</p>	<p>De meeste leerlingen komen niet dagelijks in aanraking met voedselproductie, maar ze zullen er zeker een keer over hebben gelezen, gehoord of nagedacht. Ze hebben een leeftijd waarop ze situaties steeds beter van verschillende kanten kunnen beschouwen. Voedselproductie en de dilemma's die het met zich meebrengt zijn daarom een geschikt onderwerp voor deze leerlingen.</p> <p>Conceptualiseren en analyseren zijn de dominante vaardigheden voor deze leeftijdsgroep. Onderzoeken, conclusies trekken, waarderen en oordelen en commentariëren horen bij deze vaardigheden en worden in de opdracht ingezet.</p>	<p><i>Waarnemen</i> Hoe verbeelden (2D- en 3D-) kunstenaars voedsel(productie) en waarom doen zij dat?</p> <p><i>Verbeelden</i> Hoe zou jij je opvatting over voedselproductie of de toekomst van ons voedsel in beeld kunnen brengen?</p> <p><i>Conceptualiseren</i> Hoe kan voedseloverschot en/of voedseltekort ontstaan? Hoe waarderen wij en hoe waardeer je zelf de verschillende voedselproductiesystemen? Is voedselproductie op een grootschalige manier ethisch te verantwoorden? En genetische manipulatie of zaadveredeling?</p>	<p>Leerlingen verdiepen zich globaal in een aantal vormen van voedselproductie(systemen), in de regio en/of verder weg. Het kan gaan om biologische of biodynamische landbouw, grootschalige aardappelteelt en de verwerking ervan, genetische manipulatie, zaadveredeling, transport van grondstoffen en producten (bijvoorbeeld Hollandse varkens naar Italië en als salami weer terug naar Nederland), al of niet seizoensgebonden groenten produceren en dergelijke. Ze kiezen een vorm uit waarin ze zich verder verdiepen voor de verwerkingsopdracht. Ze formuleren hierna een stelling en werken deze uit. Op grond hiervan maken ze een documentaire, houden ze een filosofisch betoog over het produceren van voedsel of schrijven ze een polemieek. Ter inspiratie kunnen leerlingen kijken naar <i>Our Daily Bread</i>, een film van Nikolaus Geyhalter of andere films die gaan over de voedselproductie in de wereld.</p> <p>Leerlingen verdiepen zich in het onderdeel <i>Peas of Art</i> van het Food Film Festival. Dit zijn films en foto's waarin eten buiten de vanzelfsprekendheid van alle dag wordt geplaatst. Kunst en design geven zo nieuwe inzichten, invalshoeken en oplossingen. Ze bieden een brede kijk op de toekomst van ons voedsel.</p>

Voedselproductie

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/lesactiviteiten
15-16 jaar			<p><i>Analyseren</i> Hoe komt het dat wij ons voedsel produceren zoals wij dat doen? Hoe gebeurt dat in andere delen van de westerse en niet-westerse wereld? Hoe was het vroeger? Hoe denken wij tegenwoordig over voedselproductie? Welke standpunten kun je onderscheiden in het debat, wat zijn de belangrijkste argumenten? Waar vindt de discussie vooral plaats? Wie zijn de belangrijkste spelers?</p>	<p>Na deze verkenning verbeelden leerlingen hun eigen visie op de toekomst van ons voedsel in de vorm van een poster, foto, korte film of andere kunstvorm, zoals een betoog of krantenartikel.</p> <p>Leerlingen gaan op zoek naar kunstenaars, ontwerpers, schrijvers en theatergroepen die de voedselproductie als onderwerp nemen voor hun werk. Aansprekende voorbeelden zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> • theatergroep Peer Group; • kunstmanifestatie mEATing; • kunstenaar Joep van Lieshout met <i>The Farm</i>; • kunstenaars Tinkebell met het project <i>Save our children</i>; • kunstkok Sijm Hendrix die werkt met taboe-ingredienten; • kunstnares Christien Meindersma met haar boek <i>Pig 05049</i>; • beeldhouwer Claes Oldenburg met zijn mega-hamburger. <p>Leerlingen kunnen ook kijken naar films uit het foodfilmfestival. Hierover geven leerlingen een presentatie en geven daarbij aan waarom de kunstenaar voor deze vorm heeft gekozen en wat zijn/haar boodschap is.</p>

Voedsel in media en kunstvormen

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/lesactiviteiten
17-18 jaar	<p>Leerlingen kunnen de rol, functie en/of symbolische betekenis van voedsel/maaltijden in literatuur, muziek en andere kunstvormen beschrijven en met voorbeelden toelichten.</p> <p>Leerlingen kunnen huidige trends over eten en de invloed ervan beschrijven en hun oordeel erover formuleren.</p>	<p>Een deel van de jongeren rond deze leeftijd zal op den duur de overstap maken van het conventie-denken naar het analytische denken.</p> <p>Een opdracht over eetcultuur met een meer abstracte en analytische benadering past daarom bij deze leerlingen. Ook de praktijk van alledag en de trends daarin zijn voor deze leeftijdsgroep nog van groot belang. Leerlingen van deze leeftijd gaan na de middelbare school misschien op kamers wonen en komen dan voor eigen keuzes over voedsel te staan. Of ze gaan thuis vaker zelf koken.</p>	<p><i>Waarnemen</i> In welke media kom je onderwerpen als koken, voedsel en eten tegen? Welke trends bespeur je? Wat eet jezelf vooral? Welk eten (bijvoorbeeld snoep) heb je gekocht na het zien van een reclame?</p> <p><i>Verbeelden</i> Wat zou een volgende trend in eten en koken kunnen zijn? Hoe zou je met reclame kunnen beïnvloeden wat we eten?</p> <p><i>Conceptualiseren</i> Wat en op welke manier wordt over voedsel, koken en eetcultuur geschreven? Welke symbolische functies kan eten of voedsel in verhalen hebben? En in films of schilderijen?</p>	<p>Leerlingen onderzoeken de symbolische betekenis en de functie van maaltijden in oude literatuur, legendes of nieuwe literatuur. Te denken valt aan: de oudheid, IJslandse sages, koning Arthur, Gerard Reve (<i>Werther Nieland</i>), Jan Wolkers, Yves Petri (<i>De maagd Marino</i>), H. Koch (<i>Het diner</i>), C. Bronte (<i>Jane Eyre</i>). Ze reflecteren en verwerken hun bevindingen in een zelf gekozen medium, bijvoorbeeld een betoog.</p> <p>Na een introductie door de leraar onderzoeken leerlingen de symbolische betekenis van eten in de schilderkunst en/of films (bijvoorbeeld <i>When Harry met Sally</i> van Rob Reiner; <i>Jamon Jamon</i> van José Juan Bigon; <i>Last Tango in Paris</i> van Bertolucci; <i>La grande bouffe</i> van M. Ferreri). Ze verwerken de gevonden informatie in een eigen schilderij, (foto)collage of filmscript.</p> <p>Leraren kunnen kunstbeschouwingslessen geven over kunstwerken die met eten of voedsel te maken hebben. Te denken valt aan Breughel, Van Gogh, Warhol.</p> <p>Leerlingen bestuderen <i>Tafelmuziek</i> van G.P. Telemann binnen de muziekgeschiedenis en beantwoorden vragen als: hoe Telemann de vigerende Franse en Italiaanse stijlen en opvattingen over muziek heeft vermengd, welke invloed dit stuk in de muziekgeschiedenis heeft gehad en welke onderdelen passen bij welke gang in een zesgangen-diner? Hierna componeren leerlingen zelf hedendaagse tafelmuziek.</p>

Voedsel in media en kunstvormen

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/lesactiviteiten
17-18 jaar		<p>Conceptualiseren en analyseren zijn de dominante vaardigheden. Grafische symbolen als taal en film passen goed bij deze leeftijd.</p>	<p><i>Analyseren</i> Waarom krijgt een bepaald soort voedsel gemakkelijker of vaker een symbolische functie dan het andere?</p> <p>Welke invloed hebben kookpagina's in de dagbladen, tv-koks en kookprogramma's op ons koop- en eetgedrag? Sommige topkoks met Michelinsterren stoppen met hun restaurant en beginnen met een ander concept, bijvoorbeeld <i>back to the basics</i>. Wat zegt dit?</p>	<p>Leerlingen verzamelen informatie over tv-koks en Michelinsterren, restaurantrecensies in kranten, trends als superfood, gratis kookbladen in de supermarkt, kookpagina's in de dagbladen, kookblogs en diëten. In groepen formuleren ze een aantal stellingen en hypothesen. Aan de hand hiervan organiseert de leraar een debat of schrijven/houden leerlingen een betoog. Ook kunnen leerlingen de opdracht krijgen (een persiflage van) een ironisch culinair tv-programma te maken of na te spelen.</p> <p>Leerlingen krijgen de opdracht om in groepjes een dialoog voor twee heren aan tafel te maken en deze te vergelijken met de film <i>My dinner with André</i> van Louis Malle.</p>



5.2 Thema tijd

Leren over tijd biedt diverse ingangen en mogelijkheden. Tijd is een cultuuronderwerp: de mens ervaart het ouder worden, de vergankelijkheid, het verstrijken van de seizoenen en de opkomst en ondergang van de zon. Hij ervaart deze natuurverschijnselen (gevoelstijd) en neemt ze waar, hij bedenkt manieren om ze te vatten, bijvoorbeeld in de vorm van zonnewijzers, klokken en kalenders (verbeelden) en geeft er begrippen aan als tijd, duur, dagen, maanden of uren (conceptualiseren). Tijd is iets wat mensen altijd al bezig heeft gehouden en nog steeds bezig houdt. Vanuit verschillende perspectieven (levensbeschouwing, kunsten, wereldoriëntatie, geschiedenis, maatschappijleer) kan binnen het onderwijs op dit thema gereflecteerd worden om het tijdbewustzijn, oftewel het cultureel bewustzijn met betrekking tot tijd, van leerlingen te vergroten. Onderstaande woordenwolke geeft een beeld van de mogelijkheden.



Dagindeling en tijdsbeleving

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/lesactiviteiten
4-5 jaar	<p>Leerlingen worden zich bewust van hun eigen en andermans beleving van tijd, ze vergroten hun tijdsbesef en ze kunnen aangeven dat het ervaren van tijdsduur per situatie en per persoon verschillend kan zijn.</p> <p>Leerlingen kunnen voorbeelden beschrijven waarin de dagindeling iets zegt over de levenswijze van mensen.</p> <p>Leerlingen leren dat het begrip tijd door kunstenaars in hun werk wordt gebruikt.</p> <p><i>Achtergrondinformatie:</i> Voor kleuters wordt het onderwerp afgebakend in hun nog kleine wereld, dichtbij huis en familie, niet te ver in verleden of toekomst. Bij de analysevragen zal de leraar de vragen eerst aan de hand van voorbeelden of inleidende vragen moeten toelichten.</p>	<p>Kleuters leven in het nu. Voor hen staat tijdsbeleving gelijk aan wat ze meemaken. Ze vinden het moeilijk om te zeggen wanneer ze opa hebben gezien, maar weten vaak wel wáár dat was. De meeste 4-jarigen plaatsen gebeurtenissen op de tijdslijn van dagelijkse gebeurtenissen als wakker worden, naar school gaan, overblijven, avondeten en slapen. De meeste 5-jarigen kunnen tijdsbegrippen als vandaag, morgen, gisteren, binnenkort of zojuist goed toepassen. Vaak weten ze al welk seizoen het is.</p> <p>Kleuters kunnen een herinnering vergelijken met de werkelijkheid zoals ze die ervaren. In bekende situaties kunnen ze eenvoudige causale verbanden leggen.</p> <p>Waarnemen is in deze leeftijdsfase de dominante vaardigheid.</p>	<p><i>Waarnemen</i> Hoe staat de klok als je naar bed gaat? En hoe staat de klok als je wakker wordt? Hoe voelt het als iets lang duurt? Wat duurt voor jou lang? Wat duurt voor jou meestal erg kort? Tijdens welke gebeurtenissen gaat de tijd snel? Of juist heel langzaam? Wat doet je (gepensioneerde) opa op een dag? Wat doen je vader en moeder? Ervaart iedereen tijdsduur hetzelfde?</p> <p><i>Verbeelden</i> Hoe geef jij weer of iets lang of kort heeft geduurd? Wat is de volgorde van de activiteiten die je gedaan hebt (met de plaatjes van het plaatbord)?</p> <p><i>Conceptualiseren</i> Wat zegt je dagindeling over je manier van leven? Hoe zit dat bij andere mensen, bij opa en oma bijvoorbeeld?</p> <p><i>Analyseren</i> Waarom denk je dat er klokken zijn?</p>	<p>Kleuters gaan ervaren wat gevoelstijd voor hen is: wat duurt lang, wat kort en waar komt voor hen gevoel geen einde aan. De leraar begeleidt gesprekken over de belevenissen in het weekend of de vorige dag en vult dit aan met vragen over tijds- en gevoelsduur. Dit kan eveneens aan de orde komen na het buitenspelen, de lunchpauze of het maken van een werkje. In het gesprek vergelijkt hij de ervaringen van de leerlingen of laat hij de leerlingen die vragen aan elkaar stellen.</p> <p>Als aanvullende activiteit kunnen kleuters een tekening maken van de activiteiten van een dag (vandaag of voor oudere kleuters ook gisteren of morgen), in de juiste volgorde. Ook kunnen ze op een door de leraar gemaakt planbord voor de klas aangeven wat voor hen kort of lang heeft geduurd.</p> <p>Leerlingen leren ritmes te tikken waarin ze verschil tussen lang en kort weergeven. Of ze laten in een dans in langzame en snelle bewegingen zien wat lang of kort duurt, snel of langzaam gaat.</p> <p>De leraar leest een boek of verhaal voor waarin tijd een rol speelt. Te denken valt aan het tekstloze prentenboek <i>Bramenjam</i> van Natascha Stenvert, waarin twee mensen zin hebben in zelfgemaakte bramenjam, maar dan moeten ze eerst wachten tot hun bramenplant groeit, bloeit en bramen geeft.</p> <p>De leraar laat aan de hand van de ijshand van beeldend kunstenaar Marline van der Eijk zien dat tijd in de kunst een rol speelt.</p>

Klokken

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/lesactiviteiten
6-7 jaar	<p>Leerlingen kunnen aangeven wat functies en het effect van klokken en klokjken zijn, in hun eigen wereld/ tijd en op andere plaatsen/in vroegere tijd.</p> <p>Leerlingen kunnen verschillende soorten klokken benoemen en met een muziekinstrument of stem het geluid ervan nabootsen.</p> <p>Leerlingen ontwikkelen besef van tijd en wat tijd voor hen en hun cultuur betekent.</p> <p>Leerlingen leren dat klokken en het begrip tijd beeldend kunstenaars en filmmakers inspireren in hun werk.</p> <p><i>Achtergrondinformatie:</i> Voor deze leeftijds-groep wordt het onderwerp in een iets ruimer perspectief geplaatst, zowel in tijd als in ruimte.</p>	<p>Vanaf zes jaar kunnen de meeste kinderen dagdelen, dagen van de week, seizoenen, maanden en jaren in de juiste volgorde benoemen. Ook leren leerlingen in deze fase om klok te kijken.</p> <p>Traditioneel is op school de gewone (analoge) wijzerklok eerder aan de beurt dan de digitale. Digitale tijden zijn echter voor de meeste kinderen vertrouwder. Zowel op tv, mobieltjes, tablets en computers zijn de tijden digitaal.</p> <p>Leerlingen van deze leeftijd worden zich bewust van hoe laat het is en van het feit dat je wel of niet ergens op tijd komt of bent. Ze zijn zich meer bewust van sociale normen.</p> <p>Leerlingen van 6-7 jaar hebben plezier in verbeelden, waarbij ze graag gebruik maken van hun lichaam en voorwerpen.</p>	<p><i>Waarnemen</i> Waar vind je klokken? Op welke locaties? Op welke plaats in jouw buurt kun je zien hoe laat het is? Hoe zien klokken er uit? Hoe kan een klok klinken? Hoe zagen klokken er vroeger uit?</p> <p><i>Verbeelden</i> Hoe zou het leven er zonder klok uit hebben gezien? Wisten mensen altijd hoe laat het was?</p> <p><i>Conceptualiseren</i> Heb jij altijd de tijd bij je? Waar herken je een klok aan? Wat is kenmerkend aan een klok? Wat kunnen de functies van een klok zijn?</p> <p><i>Analyseren</i> Tikken alle klokken gelijk? Welke functies had een klok vroeger en nu (denk aan het luiden van een kerkklok bij begrafenissen in een dorp)? Waardoor verandert die functie? Waarom zijn er verschillende klokken?</p>	<p>De groep kijkt als introductie naar het filmfragment <i>Hello Kitty, De dag dat de grote klok stil stond</i> (Kids-Tube.nl). Hieraan koppelt de leraar een kringgesprek over de functie van klokken en tijd.</p> <p>De groep kijkt naar de aflevering van <i>Sesamstraat</i> over de klokken van Aart. Leerlingen gaan daarna verschillende soorten klokken in hun omgeving bekijken, beluisteren en ontdekken. Ze nemen eventueel klokken (wandklokken, horloges of wekkers) mee van huis.</p> <p>De leraar bespreekt afbeeldingen en geluiden (het tikken maar ook het slaan van de uren, de uiting van tijd) van klokken, zonnewijzers en dergelijke.</p> <p>In een kunstbeschouwingsles laat de leraar moderne vormen en kunstuitingen van klokken zien, bijvoorbeeld de designklokken van Maarten Baas, <i>Tijd tot tijd</i> van Arpad Szombathelyi of het voor kinderen aansprekende werk van Tjarko van der Pol: <i>Even geen tijd, Momenten van tijd, Hedentijd</i>.</p> <p>Leerlingen kijken naar een paar korte fragmenten uit de film <i>The Clock</i> van Christian Marclays, een 24 uur durende compilatie van meer dan 100 filmscènes waarin een beeld van de tijd verschijnt.</p> <p>De leraar leest sprookjes of verhalen voor waarbij de klok een bepaalde rol en betekenis heeft. Een voorbeeld is het boek <i>Olifant en de tijdmachine</i> van Max Velthuis, dat gaat over de impact van de introductie van de klok. Aan de hand van het boek kunnen reflectievragen worden gesteld, bijvoorbeeld naar aanleiding van de gedachte van olifant: "Zonder de tijdmachine was ik veel gelukkiger. Ik had tijd in overvloed".</p> <p>Als activiteit kunnen leerlingen naar aanleiding van het sprookje of verhaal een muziekstuk maken en opvoeren waar klokgeluiden in zijn verwerkt. Ook kunnen ze met diverse eenvoudige muziekinstrumenten of hun stem de kern van verschillende klokken (wekker, kerkklok, koekoeksklok, digitale klok) weer geven en uitleggen waarom ze voor deze expressie hebben gekozen.</p>

De jaarkalender

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/lesactiviteiten
8-9 jaar	<p>Leerlingen kunnen de (gemeenschappelijke en persoonlijke) betekenis van maanden en seizoenen in de westerse wereld benoemen en verbeelden in diverse media (dans, beeld, muziek). Ze kunnen de verschillen in de beleving van de seizoenen beschrijven in de huidige tijd en in andere periodes in de geschiedenis.</p> <p>Leerlingen worden zich bewust van de verschillen in jaarkalender en cultuur die veroorzaakt worden door geografische ligging.</p> <p>Leerlingen leren dat de seizoenen componisten en beeldend kunstenaars hebben geïnspireerd in hun werk. Ze kunnen voorbeelden noemen.</p>	<p>De maanden zijn leerlingen van deze leeftijd bekend, evenals de seizoenen en de kenmerken ervan. De kalender of het planbord kennen ze van school en thuis. Wellicht gebruiken sommigen kinderen al een agenda.</p> <p>De kinderen in deze leeftijd balanceren op de grens tussen fantasie en werkelijkheid en zijn de overgang aan het maken van verbeelden naar conceptualiseren. Ze beginnen te beseffen dat er meerdere perspectieven zijn op dezelfde gebeurtenissen.</p>	<p><i>Waarnemen</i> Welk beeld of gebeurtenis past bij de maand januari? Heb je beelden bij de maand juni en waar doet de zomer je aan denken? Denk hierbij aan geuren, smaken en wat je voelt. Welke geluiden hoor je in de verschillende seizoenen? Met welke muziekinstrumenten en soort geluiden geeft componist Vivaldi de seizoenen weer?</p> <p><i>Verbeelden</i> Hoe kun je de maand december in beeld, geluid of beweging uitdrukken? Waarin verschilt dat beeld, geluid, beweging van dat van april? Hoe zou een kind in Australië de maand december uitdrukken? Hoe voelde de winter in de middeleeuwen of toen we nog kolenkachels hadden?</p>	<p>Leerlingen verdiepen zich in de persoonlijke en gemeenschappelijke betekenis of kenmerken die de maanden en seizoenen kunnen hebben en duiden dit met (symbolische) plaatjes, beelden, kleuren en tekeningen. Leerlingen maken hiermee een jaarkalender.</p> <p>Leerlingen beschrijven Kerstmis in Australië of maken een uitnodiging voor een verjaardagsfeestje in januari in Nieuw-Zeeland en geven daarbij aan wat de kinderen mee moeten nemen of aan moeten trekken.</p> <p>Leerlingen schrijven een verhaal over iemand die zijn klok verloor. Wat gebeurde er toen? De muziekleraar laat (klassieke) muziek horen die geïnspireerd is door de jaargetijden, bijvoorbeeld een deel uit <i>Le sacre du printemps</i> van Stravinsky. Ook kan hij laten horen hoe het ijs kraakt in de winter van de <i>Vier jaargetijden</i> van Vivaldi. De leerlingen verbeelden in een groepje hun eigen gevoel bij een seizoen of maand in een lied of muziekstuk. Of ze geven in een dans de strijd tussen de seizoenen weer.</p> <p>In een kunstbeschouwingsles laat de leraar schilderijen uit de 19^e eeuw zien die de sterk wisselende weersomstandigheden van die eeuw weergeven.</p>

De jaarkalender

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/lesactiviteiten
8-9 jaar	<p><i>Achtergrond-informatie:</i> Het perspectief van dit onderwerp wordt nog verder uitgebreid. Het gaat ook over verre landen, een periode in de geschiedenis die iets langer geleden is. Gezien de leeftijd gebeurt dit op een nog niet diepgaande manier. De leraar zal de informatie soms moeten aanreiken.</p>		<p><i>Conceptualiseren</i> Verandert de kleur van kleding in de seizoenen? Hoe zit dat met het licht in huis?</p> <p><i>Analyseren</i> Waarom verandert de kleur van kleding in de seizoenen?</p>	<p>Leerlingen lezen <i>Het geheim van de nachtmerrie</i> van Wieke van Oordt. Hierin verspringt de tijd voor hoofdpersoon Sierd: hij wordt op een donderdag wakker, maar dan is het woensdag. Dat beweren tenminste zijn familieleden en andere mensen spelen het spelletje ook mee. De volgende ochtend wordt hij wakker en is het dinsdag. En dat gaat zo nog even door. Het is een boek waar in een kringgesprek veel vragen over gesteld kunnen worden die met tijd, het overdoen van tijd, de keuzes van de hoofdpersoon en van de schrijver te maken hebben.</p>

De tijdmachine

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/lesactiviteiten
10-12 jaar	<p>Leerlingen kunnen aangeven waarin en waarom het leven en de dagbesteding in een andere tijd (verleden en/of toekomst) anders is dan nu en wat ze daarvan vinden.</p> <p>De leerlingen ontwikkelen historisch tijdsbesef.</p> <p>Leerlingen leren zich een beeld te vormen over mogelijke veranderingen in de toekomst.</p> <p>Leerlingen leren dat nieuwe uitvindingen als video en technische ontwikkelingen in de fotografie invloed hebben gehad op de kunst.</p> <p><i>Achtergrond-informatie:</i> In tijd en ruimte worden nu grotere sprongen gemaakt dan bij de vorige leeftijdsgroepen.</p>	<p>Bij geschiedenis leren leerlingen van deze leeftijdsgroep de verhalen van vroeger, bij taal hebben ze de werkwoordstijden geleerd. Ze kunnen dikkere en moeilijkere boeken lezen. Hun tijdbewustzijn is al behoorlijk groot, ze gebruiken hun herinnering en kunnen goed vooruitzien. Ze hebben naast school vaak een drukke agenda. Plannen begint deel uit te maken van hun leven, maar dat is en blijft nog moeilijk.</p> <p>Leerlingen in de leeftijd van 10-12 jaar zitten op de grens tussen fantasie en werkelijkheid. Verbeelding moet de suggestie wekken van realiteit. Dominante vaardigheden zijn verbeelden en conceptualiseren.</p>	<p><i>Waarnemen</i> Op welke voorwerpen hielden ze in de middeleeuwen de tijd bij? Hoe zat dat in de prehistorie? Hoe zag de agenda van vroeger eruit?</p> <p><i>Verbeelden</i> Hoe zou het voelen als je door de tijd heen vliegt? Zou de tijd stil kunnen blijven staan? Hoeveel jaar zou jij terug willen of vooruit? Wat zou een tijdmachine voor jou kunnen betekenen? Doen we over twintig jaar nog boodschappen? Hebben we dan meer of minder vrije tijd?</p> <p><i>Conceptualiseren</i> Hoe kan je de tijdsbesteding en leefwijze van een neanderthaler beschrijven? Of van een persoon in de middeleeuwen? Wat vind je van die leefwijze, vergeleken met je eigen leven?</p>	<p>Leerlingen lezen <i>Kruistocht in spijkerbroek</i> van Thea Beckmann of de leraar bekijkt met hen de film. Hierna bespreken ze wat het verschil met het leven nu is. Denk aan vragen als: hoe zag de dag van een tienjarige eruit, hoe hielden ze de tijd bij, hoe wisten ze dat ze op tijd moesten komen?</p> <p>De leraar leest <i>Smaragd</i> van John Stephens voor, een zielig maar ook grappig avontuur dat zich goed voor voorlezen voor deze leeftijdsgroep leent: drie wezen weten zeker dat hun ouders nog leven. Ze reizen door de tijd heen om hen te vinden. Op You Tube zijn hier ook filmpjes over te vinden.</p> <p>Leerlingen schrijven in een groepje een scenario waarin een tijdmachine wordt gebruikt. Met de machine vliegt de hoofdpersoon naar een zelf gekozen tijd toe. Daar aangekomen komt hij een probleem tegen dat opgelost kan worden met de wetenschap vanuit deze tijd. Deze situatie spelen ze na in een improvisatiespel.</p> <p>Leerlingen tekenen een stripverhaal waarin ze de kenmerken van tijdsbesteding in een andere periode in de geschiedenis duidelijk maken.</p> <p>Leerlingen schrijven een verhaal of tekenen een strip waarin zij zelf in een tijdmachine stappen en zich verplaatsen naar een andere tijd, in het verleden. Ze beschrijven daarbij handelingen en een leefwijze die kenmerkend is voor die periode of het land en hoe dat voor hen voelt. Om de verbeelding anderszins te prikkelen kan de opdracht ook worden uitgevoerd voor een verplaatsing in de toekomst. Dit kan worden gekoppeld aan kenmerken van science fiction boeken of films.</p>

De tijdmachine

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/lesactiviteiten
10-12 jaar			<p><i>Analyseren</i> Waarom hebben wij nu vrije tijd? Had iemand in de prehistorie of middeleeuwen vrije tijd? Welke betekenisverandering heeft het woord school (vanuit het Griekse scholè) ondergaan? Hoe kan je dit verklaren?</p>	<p>Het boek <i>Groeten uit 2030, Van plastic tot allesmakers</i> van Jan Paul Schutten geeft andere mogelijkheden om met de toekomst bezig te gaan. Hierin probeert de schrijver de toekomst te voorspellen.</p> <p>Er zullen uitvindingen worden gedaan waar we nu nog niet eens een voorstelling van kunnen maken. Er zijn nu al uitvindingen die dan pas door iedereen gebruikt worden. Wordt alles dan beter in 2030? De leraar laat leerlingen eerst nadenken over: wat zou er anders zijn in 2030? Voor welk probleem van nu willen ze een oplossing? Kunnen ze daar zelf een apparaat voor verzinnen? Of misschien op een of andere manier ontwerpen? Na dergelijke inleidende activiteiten lezen de leerlingen het boek.</p> <p>De leraar laat de leerlingen zien hoe nieuwe media en uitvindingen als video invloed hebben gehad op de kunst. Hij laat hen kennismaken met videokunst en laat zien dat tijd een rol speelt in videokunst. (<i>Empire</i> van A. Warhol; Nam June Paik). De ontwikkelingen in de fotografie kunnen ook worden getoond aan de hand van werken van fotografen, bijvoorbeeld het magisch realisme in het werk van Ruud van Empel, de hyperfoto's van Jean Francois Rauzier en het werk van de Fin Christopher Relander waarin hij de eenheid tussen mens en natuur in multi-exposureportretten laat zien.</p>



De consequenties van historische tijdafspraken in de westerse en niet-westerse wereld

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/ lesactiviteiten
12-14 jaar	<p>Leerlingen kunnen benoemen welke effecten historische afspraken hebben gehad op onze jaar- en tijndeling.</p> <p>Leerlingen kunnen verschillen in de jaar- en weekkalender en de effecten ervan op de cultuur beschrijven tussen diverse landen en tussen christelijke en niet-christelijke culturen.</p> <p>Leerlingen worden zich bewust van het feit dat tijd op afspraken berust en dat religie en levensbeschouwing invloed hebben op een jaar- of weekritme.</p>	<p>Leerlingen in deze leeftijd hebben een sterke belangstelling voor de sociale realiteit. Veel aspecten die met tijd en tijdbeleving te maken hebben, zijn hun bekend. De tien tijdvakken van de geschiedenis die in de basisschool aan de orde zijn geweest, worden in het voortgezet onderwijs opnieuw behandeld, maar gedetailleerder en diepgaander.</p> <p>Het conceptuele denken wordt op deze leeftijd dominanter. Verbeelding speelt zich meestal af binnen de grenzen van conventie. Vooral de waardensystemen die ten grondslag liggen aan symbolen en symbolische of conceptuele betekenissen zijn voor deze leeftijds-groep interessant.</p>	<p><i>Verbeelden</i> Hoe zou jouw jaar- of weekritme eruit zien wanneer je zou leven in een andere tijd, land, religie of kalender?</p> <p><i>Conceptualiseren</i> Waar en hoe zijn de afspraken over tijd vastgelegd? Wat is de impact op het menselijk leven vanaf het moment dat de tijd werd gemeten in jaren, maanden, weken, dagen, uren? Wat vind je van de invloed van het christendom op onze kalender?</p> <p><i>Analyseren</i> Waarom zijn tijdafspraken gemaakt of waarom zijn ze handig? Zouden we ook andere afspraken kunnen maken in onze multiculturele samenleving? <i>Septem</i> is het Latijnse woord voor zeven. September is bij ons de negende maand. Hoe komt dat? Verklaar de naam van de maand januari. Wat is het verschil in culturen waarin een andere tijdsbeschrijving of andere tijdafspraken worden gebruikt? Zie je een verband in het ontstaan van afspraken over tijd? Wat zegt de symboliek van de Chinese kalender over het denken en leven van de mensen? Verandert ons tijdsbesef door nieuwe media?</p>	<p>Leerlingen verdiepen zich in de diverse tijdafspraken van de westerse wereld: Julische kalender, Greenwichtijd, de tijdzones, spoortijd', 12- of 24-uurs systeem, zomertijd/wintertijd en dergelijke. Vervolgens maken de leerlingen een poster of een stripverhaal waarop nieuwe afspraken met betrekking tot de tijd wordt aangekondigd.</p> <p>Leerlingen zoeken de etymologie van de namen van de maanden op.</p> <p>Leerlingen zoeken informatie over de Chinese dierenriemkalender en onderzoeken welke gedachtewereld aan deze symbolen ten grondslag ligt en wat dit voor gevolgen heeft voor het leven van de Chinezen. Ze tekenen een symbool dat vanuit deze gedachtewereld past bij henzelf.</p> <p>Leerlingen verdiepen zich in Joodse en islamitische feesten, de bijbehorende attributen en hun betekenis, en weekindelingen. Leerlingen beschrijven vervolgens wat dit voor gevolgen heeft voor de jaarkalender</p> <p>De leraar organiseert een debat over de voor- en nadelen van de zomer- en wintertijd. Ter voorbereiding onderzoeken de leerlingen mogelijke standpunten en argumenten, zoals de effecten voor het milieu (minder gebruik van fossiele brandstoffen) of de mogelijke nadelige effecten op de gezondheid in verband met een verstoorde biologische klok.</p>

Tijd in film, literatuur, muziek en dans

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/lesactiviteiten
15-16 jaar	<p>Leerlingen kunnen met en vanuit voorbeelden toelichten dat tijd een aspect is van cultuur, dat schrijvers en kunstenaars verbeelden in hun werk.</p> <p>Leerlingen kunnen expliciteren dat tijd een aspect is dat in literatuur, films, muziek en dans bewust wordt toegepast met allerlei technieken. Ze kunnen verwoorden welk effect dit heeft op de lezer of toeschouwer (of henzelf).</p> <p>Leerlingen kunnen zelf technieken toepassen om met het aspect tijd te spelen in een kunstvorm of verhaal.</p> <p>Leerlingen worden zich bewust op welke wijze het begrip tijd tot uiting kan komen in film, literatuur, muziek en dans.</p>	<p>Leerlingen in deze leeftijdsfase kunnen situaties steeds beter van verschillende kanten beschouwen. Ze kunnen meer abstract denken en zijn steeds meer geneigd om te spelen met taal en nieuwe metaforen of symbolen te bedenken.</p> <p>Verbeelding komt meer los te staan van het concrete en wordt meer beïnvloed door elementen van abstract denken.</p> <p>In deze leeftijdsfase zijn conceptualiseren en analyseren de dominante vaardigheden. Grafische symbolen als film, taal, muziek zijn media die passen bij de leeftijdsgroep.</p>	<p><i>Waarnemen</i> Waaraan zie je in welke tijd een scène uit een film zich afspeelt? Wat gebruikt een filmmaker om kenmerkende aspecten van een periode aan te geven? Welke middelen gebruikt een filmmaker om aan te geven dat het over het verleden, heden of toekomst gaat? Bij het beluisteren van muziek: welk effect heeft de wisseling van ritmes op je? Hoe wordt tijd gebruikt om spanning te creëren in films, dans, muziek of verhalen? Hoe wordt tijd bijvoorbeeld gerekt?</p> <p><i>Verbeelden</i> Hoe kun je met tijd gevoelens als angst of vreugde verbeelden in een film of muziekstuk? Wat is het verschil tussen een verhaal van nu en van 100 jaar geleden?</p>	<p>Leerlingen zoeken filmbeelden, bespreken en duiden de tijdsaspecten (kleding, straatbeeld, taal, gebruiken, voertuigen, huizen) ervan in een groepje. Ze geven daarbij aan wat de aspecten zeggen over het leven in die betreffende tijd. Een presentatie aan de klas over hun bevindingen kan een afsluitende opdracht zijn, maar ook het maken van een korte film of het schrijven van een filmscript.</p> <p>In het laatste geval kan de opdracht voor leerlingen zijn om te werken met de verbeelding van tijdsaspecten als <i>flashbacks</i>, <i>slow motion</i>, wazige droombeelden of het letterlijk terugspoelen van beelden om tijdsaspecten mee aan te geven. Een meer receptieve opdracht op dit gebied is ook een mogelijkheid: leerlingen analyseren een film, muziekstuk (filmmuziek) of dans op tijdsaspecten.</p> <p>Leerlingen lezen en analyseren gedichten met het thema tijd, bijvoorbeeld <i>Tijd</i> van Rutger Kopland (verschenen in <i>Over het verlangen naar een sigaret</i>). Ze lezen interviews met de dichter, bediscussiëren hoe de dichter denkt over tijd, wat hij wil weergeven met zijn gedicht, welke beelden ze erbij krijgen en of ze het kunnen betrekken op hun eigen leven.</p>

Tijd in film, literatuur, muziek en dans

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/lesactiviteiten
15-16 jaar			<p><i>Conceptualiseren</i> Wat vind jij van de keuze voor de verbeelding van tijd door de schrijver of filmmaker?</p> <p><i>Analyseren</i> Wat kenmerkt een bepaalde periode? Hoe kun je ervoor zorgen dat mensen denken dat ze in een bepaalde tijd zijn beland? Hoe spelen films, muziekstukken, toneelstukken daarop in?</p>	<p>In de les wordt gekeken naar de film <i>Het vijfde seizoen</i> van Peter Brosens en Jessica Woodworth: wanneer na de winter de lente uitblijft en de natuur niet meer voorziet in de behoeften van de mens, raakt de maatschappij ontwricht en gaat men op zoek naar een zondebok. De film wordt nabesproken en leerlingen schrijven een filmrecensie.</p> <p>Na een les over literaire termen als verteltijd, vertelde tijd, chronologie, continuïteit, tijdsprong, tijdverdichting en <i>flashback</i> analyseren leerlingen een boek of verhaal op deze aspecten. Hierna passen ze een aantal aspecten toe in een stelopdracht.</p> <p>Leerlingen bestuderen een gedicht of muziekstuk op het gebruik van ritme en beschrijven welk effect beoogd is en of dit ook op hen overkomt.</p> <p>Moderne kunstenaars gebruiken tijd niet alleen als vergankelijkheid in hun werk, maar zoeken ook naar de rol die tijd speelt in het materiaal en in de ruimte. Voorbeelden zijn Han Jordaans (<i>Perceiving time/citing last statements</i>; ook over de rol van herinnering), Marline van der Eijk, Els Snijder (<i>Foto 1995,2</i>). Hierover kunnen kunstbeschouwingslessen worden gegeven.</p> <p>Videokunst en <i>time lapse</i> fotografie kunnen ook bij dit thema aan de orde komen.</p>

Tijdsbewustzijn en begrip van tijd: wat is tijd of kan tijd zijn?

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/lesactiviteiten
17-18 jaar	<p>Leerlingen leren over verschillende opvattingen en voorstellingen over tijd en kunnen deze benoemen, beschrijven en/of verbeelden. Leerlingen kunnen hun eigen oordeel over deze opvattingen en voorstellingen verwoorden.</p> <p>Leerlingen kunnen vragen stellen over en/of bij het begrip tijd.</p> <p>Leerlingen kunnen hun eigen opvattingen en voorstellingen over tijd verwoorden of verbeelden in een symbool of kunstwerk.</p> <p>Leerlingen kunnen symbolen voor het abstracte begrip tijd in de kunst herkennen en benoemen.</p>	<p>Leerlingen van deze leeftijd maken de overstap van het conventie-denken naar het meer genuanceerd en analytisch denken. Opdrachten over tijd als aspect van cultuur met een wat meer abstracte en analytische benadering passen daarom bij deze leerlingen.</p> <p>Op deze leeftijd ontstaat meer behoefte aan debat en discussie. Leerlingen proberen ideeën van anderen vaker op de proef te stellen, ter discussie te stellen en uit te testen en zo tot eigen inzichten te komen. Hierbij hoort ook een toenemende mate van zelfanalyse en de zoektocht naar wie ze zelf zijn/wat ze zelf denken bij.</p>	<p><i>Waarnemen</i> Na het bekijken van een schilderij van Dali: Welke uiting van tijdsbewustzijn zie je in dit schilderij? Welke opvatting over tijd maak je eruit op? Hoe wordt tijd gerekend of versneld in films? Wat draagt de filmmuziek bij aan het effect? Hoe neem je tijd waar?</p> <p><i>Verbeelden</i> Waar denk jij aan bij het begrip tijd? Hoe kan je tijd op een andere manier verbeelden dan via een klok?</p> <p><i>Conceptualiseren</i> Wat is tijd? Wat is tijdsbeleving? Hoe wordt tijd in onze cultuur geduid? Wat is de functie van tijd? Bestaat tijd buiten het voorstellingsvermogen van de mens?</p>	<p>Leerlingen stellen hun eigen onderzoeksvraag op over tijdsbewustzijn. Ze bestuderen hoe verschillende filosofen en wetenschappers grip hebben proberen te krijgen op hun tijdsbewustzijn. Te denken valt aan Viridis, Augustinus, Kant, Bergson en Whitehead. Leerlingen kunnen dit verwerken in hun profielwerkstuk, essay, betoog, monoloog of in een posterpresentatie.</p> <p>Leerlingen bestuderen een aantal werken van Salvador Dali, zoals de schilderijen <i>De volharding der herinnering</i>, <i>Het uiteenvallen van de volharding der herinnering</i> of zijn lithografieën en sculpturen. Ze analyseren de beeldcomponenten en thematiek. Ze beschrijven wat Dali met deze beelden en het thema 'weke klokken' heeft willen zeggen en welke betekenis hij aan tijd geeft. Ook beschrijven ze wat hun eigen oordeel hierover is.</p> <p>Leerlingen lezen artikelen over historisch tijdsbewustzijn, historisch denken over tijd en antropologisch onderzoek naar voorstellingen van tijd. Ze beschrijven of verbeelden welke beelden zij zelf bij tijd hebben.</p>

Tijdsbewustzijn en begrip van tijd: wat is tijd of kan tijd zijn?

leeftijd	leerdoelen	relatie met belevingswereld en (cognitieve) ontwikkeling	voorbeelden van sleutelvragen	voorbeelden van leeractiviteiten/lesactiviteiten
17-18 jaar	<p>Leerlingen worden zich bewust van de filosofische betekenis van tijd.</p> <p>Leerlingen kunnen de invloed van Einstein op ons begrip van tijd verklaren.</p>	<p>Analyseren is de dominante vaardigheid voor deze leeftijdsgroep, met taal en grafische symbolen als dominante media.</p>	<p>Hoe belangrijk is vrije tijd voor jou? Hoe is dat bij andere culturen en in andere periodes? Welke symbolen bestaan er voor het abstracte begrip tijd?</p> <p><i>Analyseren</i> Wat zijn de meest kenmerkende vragen die we ons in deze tijd stellen over tijd? Hoe was dat in andere periodes van de geschiedenis? Waardoor ontstaat iets als het concept nieuwe tijd? Wat is de relatie tussen geld en tijd en hoe wordt daarover op verschillende manieren gedacht?</p>	<p>Leerlingen onderzoeken op welke manieren het abstracte begrip tijd vanaf de oudheid is weergegeven en gesymboliseerd, met welke attributen en de betekenis of oorsprong van die attributen. In een presentatie laten ze zien hoe (beeldend) kunstenaars of schrijvers hiermee zijn omgegaan. Ook kunnen ze een symbool of kunstwerk voor hun eigen opvatting over tijd ontwerpen.</p> <p>Leerlingen zoeken gedichten waarin opvattingen over de tijd (bijvoorbeeld de tijd als dief of zandloper; Milton, Shakespeare, John Hall, oud Griekse lyrici) worden geuit. Ze vergelijken deze gedichten en opvattingen met elkaar en relateren de opvattingen aan de tijd waarin de dichter leefde.</p> <p>Leerlingen onderzoeken de ontwikkeling van het begrip tijd bij Galilei, Newton en Einstein. Afhankelijk van hun vakkenpakket schrijven ze een essay vanuit natuurkundig of filosofisch perspectief en verklaren daarbij de invloed van Einstein op ons begrip van tijd.</p>



6. Handreiking om cultuuronderwijs te ontwerpen

In het kader van Cultuur in de Spiegel hebben twaalf scholen onderwijsactiviteiten ontwikkeld. Bij dit ontwikkelproces werd een beroep gedaan op de leerplankundige vaardigheden van de leraren. Naast de professionele begeleiding van het onderzoek, bleek bij de leraren van de pilotscholen ook een behoefte te bestaan aan instrumenten waarmee ze hun ontwerpvaardigheden konden versterken. De betrokken onderzoekers, leerplanontwikkelaars en de leraren van de scholen ontwikkelden vragenlijsten, formats en formulieren om leeractiviteiten voor te bereiden. De instrumenten die het meest relevant en bruikbaar bleken, zijn in dit hoofdstuk gebundeld aan de hand van negen ontwerp vragen voor cultuuronderwijs. Paragraaf 6.11 bevat een voorbeeldleerplan.

6.1 Ondersteuningsinstrumenten

Dit hoofdstuk biedt schoolleiders, leraren en cultuurcoördinatoren ondersteuning om de theorie en voorbeelden om te zetten naar cultuuronderwijs in de eigen onderwijsomgeving. De instrumenten zijn te gebruiken voor de volgende activiteiten:

- reflecteren op de huidige schoolsituatie;
- formuleren van een visie voor cultuuronderwijs;
- komen tot een samenhangend leerplan voor cultuuronderwijs;
- ontwerpen en maken van cultuuronderwijs.

De instrumenten geven antwoord op de volgende vragen:

1. Wat zijn de leerplankundige ontwerp vragen voor cultuuronderwijs?
2. Hoe leert u een onderscheid maken tussen natuur, cultuur en cultureel bewustzijn?
3. Hoe sluiten onderwerp, vaardigheid en medium aan bij de belevingswereld van de leerling?
4. Hoe werkt u aan de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden in leeractiviteiten?
5. Hoe werkt u aan de ontwikkeling van mediavaardigheden in leeractiviteiten?
6. Waar zitten in een les of methode mogelijkheden voor cultuuronderwijs?
7. Hoe stelt u lesdoelen op voor cultuuronderwijs?
8. Waar moet u op letten bij een samenwerking tussen de school en een culturele instelling?
9. Hoe evalueert u het werk van leerlingen binnen cultuuronderwijs?

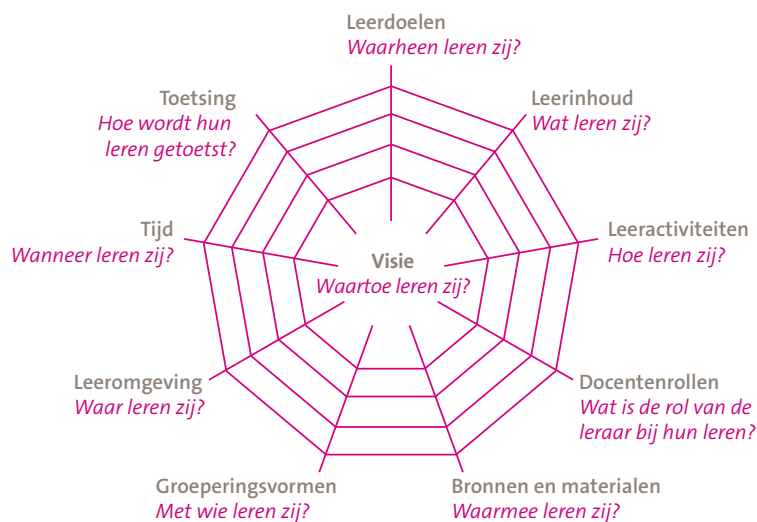
Elk instrument start met een hoofdvraag. Daarna worden het doel en de doelgroep van het instrument benoemd en het beoogde resultaat. Na een korte toelichting wordt per instrument een opdracht gegeven.

6.2 Leerplankundige vragen over cultuuronderwijs

- Hoofdvraag: wat zijn de leerplankundige ontwerp vragen voor cultuuronderwijs?
- Doel instrument: bewustwording van de onderwijskundige vragen bij het ontwikkelen van cultuuronderwijs.
- Doelgroep: schoolleiding, leraren en coördinatoren.
- Resultaat: gezamenlijke ontwerpisen voor cultuuronderwijs.

Toelichting

De kern van een leerplan betreft doorgaans de visie op het leren (waartoe leren de leerlingen?). Veranderingen in die kern veronderstellen meestal ook wijzigingen in veel andere kwesties met betrekking tot het plannen van leren. Een verhelderende manier om een en ander in samenhang te visualiseren is het zogenaamde curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003). Het spinnenweb bevat de tien aspecten die aan de orde komen bij het ontwikkelen van een leerplan. De kern van een leerplan betreft doorgaans de doelen en inhoud van het leren. Veranderingen in die kern veronderstellen meestal ook wijzigingen in andere leerplanonderdelen.



Leerplankundige vragen

In het spinnenweb fungeert het onderdeel visie als centrale, verbindende schakel; de overige leerplanaspecten zijn verbonden met die visie. Idealiter zijn ze ook met elkaar verbonden, zodat er sprake is van consistentie en samenhang. De metafoor van het spinnenweb onderstreept het kwetsbare karakter van een curriculum. Spinnenwebben zijn weliswaar enigszins flexibel maar dreigen toch te scheuren als er te hard en eenzijdig aan bepaalde draden getrokken wordt.

Opdracht

De hoofdvragen uit het spinnenweb kunnen een houvast zijn bij het invullen van het leerplan cultuuronderwijs (4-18 jaar). De vragen zijn geschikt voor leraren en schoolleiders in zowel po als vo. Beantwoord per jaarlaag onderstaande vragen om zo te komen tot een basis voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Dit kan op zowel school-, vak- als leerlingenniveau. Spreek af wie of welke teams verantwoordelijk zijn voor het hanteren en invullen van onderstaande vragen. Bijvoorbeeld de cultuur- of taalcoördinator en/of een overkoepelende sectie cultuuronderwijs en/of het management.

1. Visie: waartoe leren zij?

- Wat is de visie van de school op onderwijs op het gebied van kennisverwerving en cultuuroverdracht, maatschappelijke toerusting en persoonlijke ontplooiing?
- Wat is uw visie op cultuuronderwijs?
- Wat kenmerkt en 'kleurt' de school?
- Op welke onderwerpen, vaardigheden en media legt uw school accenten, op welke juist niet en waarom?

2. Leerinhoud en -doelen: wat leren de leerlingen en waarom?

- Wat is (zijn) het (de) profiel(en) van uw leerlingen (sociaal-culturele achtergrond, ontwikkelingsniveau)?
- Wat is de belevingswereld van de leerling, wat is zijn/haar interesse?
- Hoe beheersen leerlingen de vaardigheden en wat kunnen ze op het gebied van de media?

Specificatie naar de pijlers van de theorie over cultuuronderwijs:

Onderwerp

- Welke aspecten van cultuur vormen het onderwerp voor uw cultuuronderwijs? Wanneer en waarom?
- Wat zijn de (globale) leerdoelen?

- Sluiten de onderwerpen aan bij de ontwikkeling en cultuur/culturen van de leerlingen? Zo ja, hoe?
- Wat is de samenhang met wat de leerlingen eerder of later krijgen binnen het curriculum voor cultuuronderwijs op uw school (doorlopende leerlijn)?

Vaardigheden

- Aan welke cognitieve vaardigheden wilt u aandacht besteden? Wanneer en waarom?
- Wat zijn de (globale) leerdoelen?
- Hoe sluit dit aan bij uw leerlingen (ontwikkeling en leefwereld) en de gekozen onderwerpen en mediavaardigheden?
- Wat is de samenhang met wat eerder of later wordt aangeboden (doorlopende leerlijn)?

Media

- Aan welke mediavaardigheden wilt u wanneer aandacht besteden en waarom?
- Wat zijn de (globale) leerdoelen?
- Hoe sluit dit aan bij uw leerling (ontwikkeling en leefwereld) en de gekozen onderwerpen en vaardigheden?
- Wat is de samenhang met wat eerder of later wordt aangeboden (doorlopende leerlijn)?

3. Leeractiviteit: hoe leren zij?

- Hoe ontwikkelen de leerlingen hun cultureel bewustzijn?
- In welke vakken kunnen de onderwerpen, cognitieve en mediavaardigheden worden ondergebracht? Hoe?
- In welke vakgebieden wordt in een bepaald leerjaar het cultuuronderwijs verzorgd?
- Is dit in samenhang met wat in eerdere of latere leerjaren gebeurt?
- Met welke bestaande vakleerplannen of vakleerlijnen en met welke kerndoelen en eindtermen wordt dit jaar rekening gehouden?

4. Docentrollen: wat wordt verwacht van de leraar bij cultuuronderwijs?

- Welke deskundigheid is (dit jaar) nodig op het gebied van waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren?
- Welke expertise op het gebied van het lichaam (bijvoorbeeld dans), instrumenten en techniek (bijvoorbeeld muziek, theater), taal (literatuur) en grafisch (bijvoorbeeld film)?
- Welke didactische deskundigheid is nodig?
- Welke deskundigheid is op school aanwezig? Is het nodig of wenselijk om externe deskundigheid of culturele instellingen in te huren of erbij te betrekken?
- Welke specifieke functies in de school richten zich op cultuuronderwijs (cultuurcoördinator, vaksectiecoördinatoren, management met cultuur in portefeuille)?

5. Bronnen en leermaterialen: waarmee leren de leerlingen?

- Welke leermaterialen, (onderdelen van) methodes en bronnen zijn voorhanden?
- Welke andere onderwijsondersteunende middelen of partijen worden ingezet?
- Hoeveel budget hebben we voor ons cultuuronderwijs ter beschikking?

6. Groeperingsvormen: met wie leren ze?

- Welke leerlingen werken samen?
- Welke andere partijen werken met de leerlingen?
- Wordt samengewerkt met andere scholen?

7. Leeromgeving

- In welke leeromgeving vindt het cultuuronderwijs plaats?
- Welke lokalen, studio's of plekken binnen en buiten de school zijn geschikt voor welke vorm van cultuuronderwijs?

8. Tijd

- Wanneer vindt cultuuronderwijs plaats?
- Hoeveel (uren) cultuuronderwijs krijgen leerlingen dit jaar?

9. Toetsing en beoordeling

- Hoe evalueert u de inhoud van uw cultuuronderwijs?
- Hoe wordt cultuuronderwijs beoordeeld?
- Hoe volgt u de leerlingen (dit jaar) in hun ontwikkeling?
- Hoe beoordeelt u (gedurende het schooljaar) de resultaten van de leerlingen?

Meer informatie en tips:

- Cursus curriculumontwikkeling: www.cursuscurriculumontwerp.slo.nl
- Haal expertise in huis, bezoek bijeenkomsten en maak gebruik van de website www.cultuurindespiegel.nl en deze handreiking.
- Bij po is het makkelijker om de theorie direct breed in de school te trekken door thematisch te werken. Start bij het vo met groepen aanjagers. Met proeftuintjes en kleine successen kan het verder de school in worden gebracht.
- Bestudeer vooral de praktijkvoorbeelden. Deze geven een variëteit aan mogelijkheden.

6.3 Quizvragen over cultuur en cultureel bewustzijn

Inleiding

Het in de vingers krijgen van de theorie en de bijbehorende begrippen vergt vaak enige oefening. De theorie is niet direct aan een vakgebied, onderwijssoort, didactiek of leerplankunde gekoppeld. De ervaring leert dat onderstaande oefening (de quiz) kan helpen bij het beter plaatsen en begrijpen van de begrippen cultuur, cultureel bewustzijn, cognitieve vaardigheden en media. Deze vormen de kern van het theoretische kader. Door discussie over de voorbeelden kan een breed begrip van de belangrijkste aspecten van de theorie ontstaan.

- Hoofdvraag: hoe leert u het onderscheid te maken tussen natuur, cultuur en cultureel bewustzijn?
- Doel van dit instrument: bewustwording van het onderscheid tussen natuur, cultuur en cultureel bewustzijn.
- Doelgroep: leerlingen, leraren, schoolleiders of cultuurcoördinatoren.
- Resultaat: de kennis en vaardigheid om een goede onderbouwde keuze te maken voor leeractiviteiten (onderwerp, cognitieve en mediavaardigheden) die passen bij cultuuronderwijs.

Opdracht

Beantwoord voor elke afbeelding de volgende vragen.

1. Is dit cultuur? Waarom?
2. Is dit een vorm van cultureel bewustzijn? Waarom?
3. Als het antwoord op de vorige vragen ja is: welke vaardigheden en media herkent u? Leg uit.

1. Een rij bomen in een winterlandschap



2. Versierd aardewerk op markt in Tunesië



3. Marjan Satrapi, Persepolis (strip en film)



Bron: YouTube

4. Verschillende vormen van 'tijd'

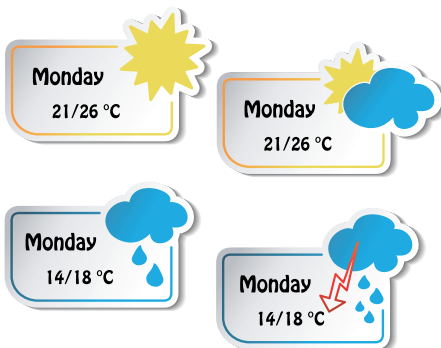
- A. De tijd
- B. De klok
- C. Klokfilmpjes:



'Real time sweepers clock' van Maarten Baars

5. Weer

- A. Het weerbericht
- B. De geschiedenis van het KNMI



'The Clock' van Christian Marclay

Bron: YouTube

6. Dans



7. Onderzoek naar eetgedrag



8. De ekster



9. De Tweede Kamer (der Staten Generaal)



10. Herdenkingstekens



De antwoorden

1. Een rij bomen in een winterlandschap



1. Cultuur? Nee en ja. De bomen op zich zijn geen cultuur, maar natuur. Dat wij de bomen netjes in een rij hebben gezet, is wel cultuur.
2. Cultureel bewustzijn? Nee, er is geen sprake van reflectie op cultuur (dat zou hoogstens het geval zijn als de bomen geplant waren om ons aan het denken te zetten over bijvoorbeeld onze omgang met het landschap, zoals dat gebeurt in de Bomenkathedraal, een werk van Marinus Boezem in Flevoland).
3. Medium en vaardigheden: de bomen en het landschap. Bij het op een rij zetten van bomen komt een klein beetje verbeelding kijken.

2. Versierd aardewerk op markt in Tunesië



1. Cultuur? Ja, want de potten en schaaltes zijn door mensen gemaakt, dus dat is cultuur. Als wij ze meenemen als souvenir en thuis neerzetten, is dat ook cultuur.
2. Cultureel bewustzijn? Waarschijnlijk niet. Voor zover we uit de foto kunnen opmaken, hebben de potjes vooral een praktische en eventueel decoratieve functie. Mochten de kleuren en vormen verwijzen naar bijvoorbeeld een bepaald (eet)ritueel van Tunesiërs dan is dit wel als een uiting van cultureel bewustzijn te beschouwen.
3. Medium en vaardigheden: de potjes zijn het resultaat van verbeelding in de vorm van klei en verf.

3. Marjan Satrapi, Persepolis (strip en film)

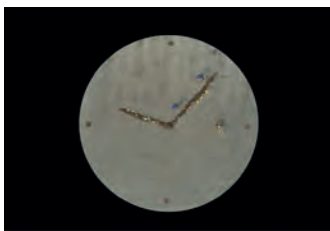


Bron: YouTube

1. Cultuur? Ja.
2. Cultureel bewustzijn? Ja, want het verhaal van Marjan Satrapi gaat over cultuur, in dit geval over de islamitische revolutie in Iran.
3. Medium en vaardigheden: Satrapi heeft de revolutie verbeeld in een strip en ook in een animatiefilm (grafische symbolen).

4. Verschillende vormen van 'tijd'

- A. De tijd
- B. De klok
- C. Klokfilmpjes:



'Real time sweepers clock'
van Maarten Baars



'The Clock' van Christian Marclay
Bron: YouTube

A. De tijd

1. Cultuur? Nee, de tijd op zich is een natuurlijk gegeven. Alles wordt ouder en gaat door, dus tijd in die zin is iets van de natuur.
2. Cultureel bewustzijn? Nee.

B. De klok

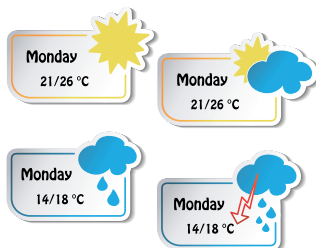
1. Cultuur? Ja, klokken zijn bedacht en gemaakt door de mens.
2. Cultureel bewustzijn? Nee, want de functie van de klok is niets anders dan het aangeven van de tijd. Sommige klokken (bijvoorbeeld zonnewijzers) combineren het aangeven van de tijd met wijze spreuken. In dat geval is er weer wel sprake van cultureel bewustzijn.

C. De 'klokfilms'

1. Cultuur? Ja.
2. Cultureel bewustzijn? Ja, de films verbeelden beide een bewustzijn van tijd als cultuurverschijnsel (hoe mensen omgaan met tijd). Christian Marclay heeft een 'film-klok' gemaakt van tal van korte filmfragmenten met kloktijden. De 'film-klok' van Maarten Baars laat vuilnismannen zien die met vuilnis, opgehaald tijdens oud en nieuw, de wijzers van de klok voortbewegen.
3. Medium en vaardigheden: beide films zijn voorbeelden van verbeelding in de vorm van film (grafisch).

5. Weer

- A. Het weerbericht
- B. De geschiedenis van het KNMI



A. Het weerbericht

1. Cultuur? Ja.
2. Cultureel bewustzijn? Nee, omdat het alleen over een natuurverschijnsel, gaat.

B. Geschiedenis van het KNMI

1. Cultuur? Ja.
2. Cultureel bewustzijn? Ja, dit gaat namelijk over de geschiedenis van de manier waarop weerkundigen (van het KNMI) door de jaren heen het weerbericht hebben gemaakt.
3. Medium en vaardigheden: conceptualiseren en analyseren, met name in taal en grafische tekens (tekst, kaarten, schema's, modellen, animaties).

6. Dans



1. Cultuur? Ja.
2. Cultureel bewustzijn? Waarschijnlijk niet, omdat de klompendans vooral een uiting was van vermaak. Het is een paardans waarbij met behulp van de klompen de maat van de muziek kon worden aangegeven. Maar als de dans wordt uitgevoerd om te herinneren aan een traditie (als cultureel erfgoed), dan is er weer wel sprake van cultureel bewustzijn.
3. Medium en vaardigheden: de dans is een vorm van verbeelding waarbij je vooral je lichaam gebruikt en muziek. Ook de kleding (klederdracht en klompen) en de plaats waar gedanst wordt maken deel uit van het medium.

7. Onderzoek naar eetgedrag



1. Cultuur? Ja.
2. Cultureel bewustzijn? Ja, omdat het onderzoek gericht is op het eetgedrag bij mensen - dus cultuur - en de gevolgen die dit heeft voor hun leven.
3. Medium en vaardigheden: een combinatie van conceptualiseren en analyseren, van taal en grafische tekens.

8. De ekster



1. Cultuur? Nee, dit is alleen natuur.
2. Cultureel bewustzijn? Nee.

9. De Tweede Kamer (der Staten Generaal)



De Tweede Kamer (der Staten Generaal)

1. Cultuur? Ja.
2. Cultureel bewustzijn? Ja, omdat politiek gaat over het ontwikkelen van beleid voor de toekomst van een samenleving.
3. Medium en vaardigheden: conceptualisering, meestal in de vorm van betogen en geschreven stukken.

10. Herdenkingstekens



1. Cultuur? Ja.
2. Cultureel bewustzijn? Ja, omdat herdenkingstekens, zoals bloemen, foto's en hier de kaarsjes in een glas, bedoeld zijn om overledenen te herdenken.
3. Medium en vaardigheden: verbeelding, en voorwerpen.

6.4 Aansluiten bij de cultuur

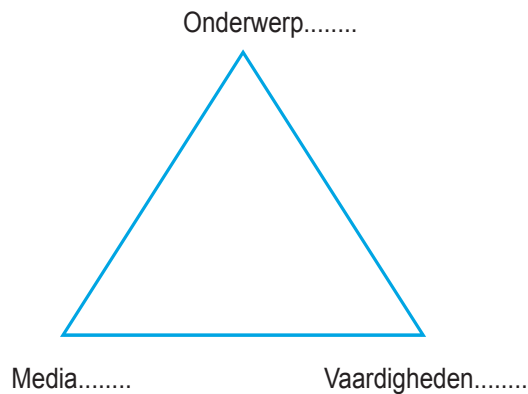
- Hoofdvraag: hoe sluit het cultuuronderwijs aan bij de cultuur van de leerling?
- Doel instrument: bewustwording van de cultuur van leerlingen.
- Doelgroep: leraren.
- Resultaat: aansluiten bij de cultuur van leerlingen.

Toelichting

Om zicht te krijgen op de cultuur van uw leerlingen - en dan in het bijzonder op wat zij al weten of kunnen in relatie tot een specifiek onderwerp, vaardigheid of medium - kunt u dit instrument gebruiken. Het instrument helpt u bij het optimaliseren van de aansluiting van de lesinhoud bij uw leerlingen. Na het invullen van onderstaande vragen kunt u de verkregen inzichten aanvullen met de informatie uit de cognitieve profieloverzichten om zo te komen tot een referentiekader met betrekking tot de leerlingen.

Opdracht

Geef in onderstaand model aan wat dominant is bij het maken van de lessen en om welke leerlingen het gaat. Voor onderwerp, vaardigheden en media worden in het vervolg de afkortingen o/v/m/ gebruikt.



Beantwoord (een deel van) de vragen en noteer de antwoorden in het bovenstaand model:

1. Waarvan kennen uw leerlingen dit/deze _____ (o/v/m)?
2. Wat weten uw leerlingen al van _____ (o/v/m)?
3. Hoe komen ze met _____ (o/v/m) in aanraking in hun dagelijks leven?
4. Hoe ziet u _____ (o/v/m) terug in hun leefwereld?
5. Wat voor associaties hebben uw leerlingen bij _____ (o/v/m)?
6. Wat herinneren leerlingen zich van _____ (o/v/m) van vroeger?
7. Welke voorkeuren hebben leerlingen voor _____ (o/v/m)?
8. Hoe waarderen uw leerlingen _____ (o/v/m)?
9. Wat zouden uw leerlingen volgens u over _____ (o/v/m/) moeten weten / leren?
Waarom?

Tips

- Bespreek de uitkomsten (met uw collega's) en bepaal welke aspecten sturend zouden kunnen zijn voor het ontwikkelen van de les(sen).
- Besef dat leerlingen in meerdere werelden (thuiswereld, schoolwereld, virtuele wereld, vriendengroep) tegelijk kunnen leven en dat de leefwereld van vele factoren (leeftijd, opvoeding, afkomst, woonomgeving, sekse) afhankelijk is.
- Gebruik een groot vel of whiteboard en vraag collega's om bij te dragen aan het in kaart brengen van de leefwereld van de leerling. Betrek eventueel ook ouders en leerlingen hierbij.
- Brainstorm met woorden maar ook met afbeeldingen en/of geluid of muziek; het maken van een collage is hierbij een geschikte werkvorm.
- Bekijk ter inspiratie een aantal tijdschriften, websites, tv-programma's, (prenten) boeken, spelletjes, speelgoed voor kinderen of jongeren.

6.5 Vaardigheidencirkel

- Hoofdvraag: hoe werkt u aan de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden in leeractiviteiten?
- Doel van het instrument: het kunnen herkennen van de verschillende cognitieve vaardigheden in activiteiten van leerlingen.
- Doelgroep: leraren.
- Resultaat: een bewuste keuze voor leeractiviteiten die aansluiten bij de vaardigheden.

Toelichting

De vaardigheidencirkel bleek tijdens het onderzoek een onmisbaar instrument voor leraren en leraren om greep te krijgen op de vier cognitieve basisvaardigheden. In deze cirkel worden de vaardigheden toegelicht aan de hand van verschillende werkwoorden.

De cirkel is ontwikkeld door Emiel Copini, Theisje van Dorsten en Welmoed Ekster. Zie ook www.cultuurindespiegel.nl

Opdracht

Gebruik de werkwoorden uit de cirkel of gebruik eigen alternatieven bij het bedenken en herkennen van leerlingenactiviteiten in een les, project of leerplan. Als leerlingen iets moeten voorspellen dan weet u dat dit bij de categorie van 'verbeelden' hoort; wilt u hen iets laten verklaren dan past dit bij analyseren.



6.6 Mediavierkant

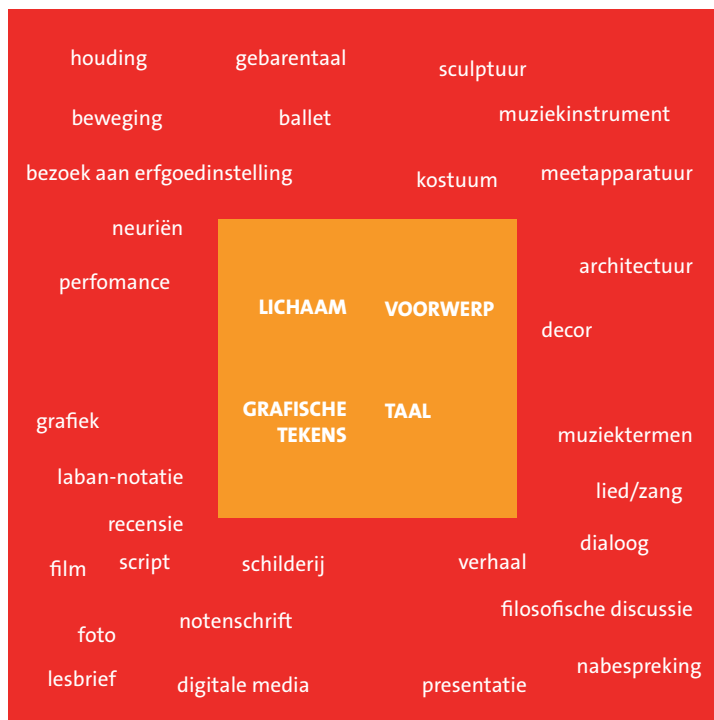
- Hoofdvraag: hoe werkt u aan de ontwikkeling van mediavaardigheden in leeractiviteiten?
- Doel van het instrument: het kunnen herkennen van verschillende media.
- Doelgroep: leraren.
- Resultaat: een bewuste keuze voor leeractiviteiten die aansluiten bij de verschillende media.

Toelichting

Net zoals de vaardigheidencirkel biedt het mediavierkant een overzicht van wat onder de vier verschillende media kan worden verstaan. De associaties bij de vier mediagroepen bieden een breder begrip van de vier media. Het vierkant is ontwikkeld door Emiel Copini, Theisje van Dorsten en Welmoed Ekster. Zie ook www.cultuurindespiegel.nl

Opdracht

Gebruik de associaties of eigen alternatieven bij het bedenken en herkennen van leerlingenactiviteiten waarbij media gebruikt en/of geoefend worden.



6.7 Vragen over cultuuronderwijs bij bestaande les of methode

- Hoofdvraag: waar zitten in een bestaande les of methode mogelijkheden voor cultuuronderwijs?
- Doel instrument: inzicht in de waarde van een bestaande les of methode voor cultuuronderwijs.
- Doelgroep: leraren.
- Resultaat: doordachte keuze voor een bestaande les of methode in het kader van cultuuronderwijs.

Toelichting

Cultuuronderwijs op basis van het nieuwe theoretisch kader impliceert niet dat alle leraren alles anders moeten doen. In tegendeel, veel van wat er op school gebeurt is namelijk al cultuuronderwijs. Onderstaande vragenlijsten kunnen u hier meer zicht op geven. Ook kunt u hiermee nagaan waar het curriculum, of de methode die u gebruikt, mogelijkheden biedt voor cultuuronderwijs.

Opdracht

Formuleer antwoorden op de onderstaande vragen om te controleren of uw eigen les, een project of (een les uit) een methode elementen van cultuuronderwijs bevat. Vragenlijst 1 biedt de meest essentiële vragen voor het herkennen van cultuur als onderwerp, de vaardigheden en de media. In vragenlijst 2 vindt u dezelfde vragen maar dan iets eenvoudiger en vormgegeven in een stappenschema. U kunt zelf kiezen welke manier u het meeste aanspreekt.

Vragenlijst 1

Onderwerp

1. Wat is het onderwerp van deze les(senreeks)? Gaat het over 'iets dat mensen maken/doen', over het denken en handelen van mensen? Waarom zou u dit onderwerp met de leerlingen willen behandelen?
2. Voor welke groep/klas is deze les(senreeks) bedoeld?
3. Hoe en waar in hun (dagelijks) leven komen deze leerlingen met dit onderwerp in aanraking en hoe sluit de les(senreeks) hierop aan?
4. Is duidelijk gemaakt hoe dit onderwerp aansluit bij verschillende vakken, bij de kerndoelen voor die vakken en/of bij de verschillende lesmethodes?

5. Wat denkt u dat de hoofddoelstelling is van deze les(senreeks)? Waarom denkt u dat er voor deze doelstelling is gekozen? Gaat het om het onderwerp, of ligt de nadruk eerder op een bepaalde vaardigheid (bijvoorbeeld waarnemen) of een medium (bijvoorbeeld muziek of taal)?

Vaardigheid

6. Op welke vaardigheid of vaardigheden doet het merendeel van de lesopdrachten een beroep? U kunt bij het beantwoorden van deze vraag van de vaardigheidencirkel gebruik maken (zie hiervoor, 6.5).
7. Is het duidelijk waarom de ontwikkelaars van de lessen deze vaardigheid bij de leerlingen willen aanspreken/ontwikkelen?
8. Sluit de les(senreeks) aan op dat wat leerlingen in deze leeftijdsfase (en met deze achtergrond) kunnen op het gebied van deze vaardigheid?

Medium

9. In welk medium wilt u dat leerlingen het onderwerp uitdrukken/tot zich nemen? U kunt bij het beantwoorden van deze vraag van het mediavierkant gebruik maken (zie hiervoor, 6.6). Is het duidelijk waarom de ontwikkelaars van de lessen dit medium/deze media willen aanspreken/ontwikkelen bij de leerlingen?
10. Sluit de les(senreeks) aan op dat wat leerlingen in deze leeftijdsfase (en met deze achtergrond) kunnen op het gebied van dit medium?

Vragenlijst 2

STAP 1

Kijk naar de les (in de methode) die u uit wilt voeren: Is het **onderwerp** (zijn de onderwerpen) van de les een aspect van cultuur? Dat wil zeggen: is het iets wat mensen maken en/of doen, nu, in het verleden of in de toekomst, of gaat het over het denken van mensen?

Nee? Dan is dit een natuuronderwerp. Als u dit thema wilt laten aansluiten bij cultuuronderwijs, dan kunt u er een cultuurthema van maken door het te verbinden met cultuur. Ga daarna verder met stap 2.

Ja? Ga naar stap 2.

STAP 2

Cultuuronderwijs heeft het ontwikkelen van cultureel bewustzijn als doel. Welke onderwerpen komen in de lesmethode aan bod? Waar gaan ze over? Zijn dit cultuuronderwerpen? Waar worden leerlingen zich bewust van?

STAP 3

Welke **vaardigheden** worden er van de leerlingen gevraagd? Kijk in de les(methode) naar de werkwoorden in de lesdoelen en activiteiten van de les.

STAP 4

Welke **media** worden in de lesmethode gebruikt en geoefend?

STAP 5

U kunt de les aanvullen of aanpassen door andere vaardigheden of media in te zetten, maar ook door met het onderwerp een andere richting op te gaan.

STAP 6

Om uiteindelijk te checken of de - eventueel aangepaste - lesmethode voldoet als cultuuronderwijs kunt u de checklist gebruiken.

- Het onderwerp van de lesmethode is een aspect van cultuur (iets wat mensen maken of doen).
- De leerlingen oefenen een of meer cognitieve vaardigheden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren of analyseren).
- De leerlingen gebruiken een of meer media (lichaam, voorwerp, taal of grafische media).
- De aanpak van de lesmethode sluit aan bij de cultuur en ontwikkeling van de leerlingen (wat hen interesseert en bezighoudt of wat hen zou moeten interesseren of bezighouden).
- De inhoud van de lesmethode sluit aan bij de doorlopende leerlijn (onderwerpen en vaardigheden en media waar ze eerder les over hebben gehad en waar ze later nog les over zullen krijgen).

NB: de aansluiting bij de cultuur van de leerling en bij zijn ontwikkeling (in een doorlopende leerlijn) zijn een belangrijk kenmerk van cultuuronderwijs. Bedenk daarom:

- Hoe komen leerlingen met het onderwerp in aanraking in hun dagelijks leven? Hoe kunt u daarbij aansluiten?
- Hebben ze dit eerder gedaan of geleerd? Of hebben ze eerst bepaalde voorkennis of vaardigheden nodig?

6.8 Lesdoelen voor cultuuronderwijs

- Hoofdvraag: hoe stelt u lesdoelen op voor cultuuronderwijs?
- Doel instrument: bewustwording met betrekking tot het opstellen van lesdoelen voor cultuuronderwijs.
- Doelgroep: leraren.
- Resultaat: expliciete en goed onderbouwde leerdoelen voor cultuuronderwijs.

Toelichting

Bij het ontwerpen van cultuuronderwijs is het opstellen van leerdoelen een belangrijke activiteit. Een leerdoel geeft aan wat een leerling uiteindelijk leert van een les(senreeks). Een leerdoel heeft vier kenmerken. Een leerdoel:

- specificeert de beoogde leerlingendoelgroep;
- beschrijft het waarneembare eindgedrag dat deze doelgroep na afloop van de les(senreeks) moet vertonen;
- vermeldt de belangrijkste omstandigheden waaronder de leerlingendoelgroep het verwachte eindgedrag moet vertonen.
- beschrijft het vereiste beheersingsniveau, bijvoorbeeld door te expliciteren welke prestaties de leerling moet leveren om zijn eindgedrag als voldoende beoordeeld te zien.

Een leerdoel informeert leerlingen en leraren over door de leerlingen te vertonen eindgedrag. Voor de beschrijving daarvan bieden de SMART-principes een richtlijn. SMART staat voor:

- **S**pecifiek: Het leerdoel is in termen van concreet gedrag beschreven.
- **M**etbaar: Het gedrag kan beoordeeld worden aan de hand van vooraf te stellen criteria.
- **A**ceptabel: Het gedrag is voor leerlingen en leraren de moeite waard.
- **R**ealistisch: Het doel is haalbaar, niet te laag of te hoog gegrepen en sluit aan op de zone van naaste ontwikkeling van de leerlingendoelgroep.
- **T**ijdgebonden: Het doel is binnen een bepaalde tijd te bereiken en voorzien van een deadline.

Meer informatie over de kenmerken staat op www.cursuscurriculumontwerp.slo.nl

Opdracht

Bij cultuuronderwijs helpt bovenstaande formule om een leerdoel op te stellen. Geef bij de doelstellingen ook aan of onderwerp(en), vaardigheid/heden of medium/a (o, v, m) dominant is. De vaardighedencirkel biedt een overzicht van werkwoorden die gebruikt kunnen worden bij het opstellen van doelen.

Structuur 1

De leerling kan ____ (v) met betrekking tot ____ (o) en door middel van ____ (m).

Structuur 2

De leerling leert dat ____ (o), te ____ (v) in ____ (m).

Structuur 3

De leerling gebruikt ____ (m) om vorm te geven aan ____ (o) en door middel van ____ (v).

6.9 Samenwerking met culturele instellingen

- Hoofdvraag: waar moet u op letten bij een samenwerking tussen de school en een culturele instelling?
- Doel instrument: bewustwording van de mogelijkheden die de samenwerking met culturele instellingen kan bieden voor cultuuronderwijs, en inzicht in de vorm die de samenwerking zou kunnen krijgen.
- Doelgroep: leraren en cultuurcoördinatoren.
- Resultaat: inhoudelijke en formele afspraken met culturele instellingen die het cultuuronderwijs ten goede komen.

Toelichting

Onderstaande vragen kunnen u helpen bij het gericht zoeken naar aanvullende lesactiviteiten vanuit een culturele instelling.

Opdracht

Neem onderstaande vragen door met uw collega's en met de culturele instelling(en) waarmee u wilt of gaat samenwerken.

Het culturele aanbod in de omgeving van de school

- Welke mogelijkheden bieden culturele instellingen en/of gastleraren in de omgeving van de school?
- Is er aanbod beschikbaar dat aansluit bij de doelen van uw cultuuronderwijs. (onderwerp, vaardigheden, media)? Kunt u dit aanbod misschien zelf beïnvloeden of (zelfs) bepalen?

Inventariseer de mogelijkheden

- Verken websites van musea, theaters, orkesten, dansgezelschappen, bibliotheken, erfgoedinstellingen, enzovoort.
- Verken websites van kunstenaars en andere mogelijke gastleraren of gastsprekers.
- Neem eventueel contact op met een bemiddelingsinstelling. Raadpleeg collega's uit het primair en voortgezet onderwijs (zoals het plaatselijke ICC netwerk).

Gastleraren

- Waarom zou u een kunstenaar of andere gastleraar of gastspreker willen uitnodigen?
- Zou u de les ook zelf kunnen geven? Of is er in het team een collega met een bepaalde deskundigheid die een gastles(sen) kan verzorgen?
- Wat verwacht u van een gastleraar?
- Hoe moet de gastleraar aansluiten bij uw cultuuronderwijs (onderwerp, vaardigheden, media)?

Cultuuronderwijs buiten school

- Waarom zou u met uw leerlingen een bezoek willen brengen aan een instelling?
- Hoe sluit het bezoek aan bij uw cultuuronderwijs (onderwerp, vaardigheden, media)?
- Wat is de meerwaarde van leren in een buitenschoolse omgeving voor uw cultuuronderwijs?

Gerichte vragen stellen aan culturele aanbieders

- Zijn de gedeelde belangen en doelen (referentiekader) van uw school en de culturele instelling expliciet gemaakt en besproken?
- Zijn deze belangen en doelen samengevoegd tot een gezamenlijk doel, dat gericht is op de ontwikkeling van de leerlingen?
- Zijn er afspraken gemaakt om te evalueren of het gezamenlijk doel behaald is? Wanneer en op welk niveau gebeurt dit? Welke consequenties zijn aan de evaluatie verbonden?
- Is er bij de culturele instelling voldoende kennis en kunde aanwezig over het werken met een cultureel onderwerp, basisvaardigheden en mediale vaardigheden?

- Is er een contract gemaakt waarin de inhoudelijke, organisatorische en financiële afspraken zijn vastgelegd?

Tip: gebruik bij het vastleggen van de afspraken het afstemmingsformulier (zie hieronder).

Verder lezen

Meer informatie over het samenwerken met culturele instellingen bij cultuuronderwijs vindt u in: F.E.M.Konings, Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Een analyse instrument. Utrecht: FCP, Fonds voor Cultuurparticipatie (2011).

Afstemmingsformulier school/culturele instelling

Welke informatie heeft u van elkaar nodig om de inhoud van binnen en buitenschoolse activiteiten op elkaar af te stemmen?

Algemene gegevens

School: _____

Groep/klas/leerjaar: _____ Aantal leerlingen: _____

Gegevens groepsleerkracht/leraar: _____

Gegevens cultuurcoördinator: _____

Culturele instelling: _____

Contactpersoon / gastleraar: _____

Planning en data:

(uitvoering lessen, bezoek voorstelling, bezoek instelling, bezoek gastleraar, enzovoort)

Thema of onderwerp:

Algemene doelstelling(en):

(van het project, de les of lessenserie)

Korte beschrijving van de activiteiten/lessen:

(overzicht van activiteiten en/of lessen die de leraar uitvoert met zijn of haar leerlingen)

Vragen van de school

(aan de culturele instelling, kunstenaar of gastleraar)

Bespreek de onderstaande vragen en/of noteer de antwoorden op dit formulier:

1. Hoe sluit uw aanbod aan bij de algemene doelstelling(en) en het lesaanbod/project van de school?
2. Hoe sluit uw aanbod aan bij de cultuur van de leerlingen?
3. Wat vindt u belangrijk dat leerlingen meekrijgen van uw les(sen)/activiteiten? En hoe wilt u dat bereiken?
4. Wat zijn daarbij uw randvoorwaarden? Denk bijvoorbeeld aan tijd, materiaal, organisatie.

Verdere afspraken

De leraar wil tijdens de gastles(sen) of museumlessen:

- observeren;
- helpen bij de begeleiding;
- samen voorbereiden en uitvoeren.

De leraar wil graag dat de kunstenaar/ gastleraar werkt met:

- de hele groep van _____ leerlingen;
- halve groepen van _____ leerlingen;
- roulerende groepjes van zes leerlingen (bijvoorbeeld bij kleuters of speciaal onderwijs).

De beschikbare tijd voor gastlessen is:

- aantal lessen _____ ;
- duur van de lessen _____ .

De beschikbare ruimte voor de gastlessen is:

- groepslokaal;
- speel-/gymlokaal;
- vaklokaal (bijvoorbeeld handvaardigheid-, teken- of dramalokaal);
- schoolplein/sportveld;
- aula/overblijfruimte;
- workshopruimte in museum, cultureel centrum;
- _____

6.10 Evalueren van cultuuronderwijs

- Hoofdvraag: hoe evalueert u uw eigen cultuuronderwijs en het werk van de leerling?
- Doel instrument: het bepalen van resultaten in cultuuronderwijs.
- Doelgroep: leraren.
- Resultaat: zicht op de ontwikkeling van cultuuronderwijs en het cultureel bewustzijn van de leerling.

Toelichting

Onderstaande vragen helpen om zicht te krijgen op de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn bij een leerling. Dit kan de leraar, eventueel samen met een deskundig team, doen aan de hand van een algemene indruk van de leerling en de geleverde leerlingprestaties (werkstuk, voorstelling of presentatie). Eerste voorwaarde voor het evalueren van de leerlingen is dat het cultuuronderwijs doet wat het moet doen. Daarom zou een evaluatie van de leerlingen altijd vooraf gegaan moeten worden door een zelfevaluatie van de leraar. Was dit het onderwijs zoals hij tevoren voor ogen had? Is hij geslaagd in wat hij beoogde? Zijn de doelstellingen gerealiseerd?

Opdracht

Verzamel het werk van de leerling over een wat langere periode (bijvoorbeeld via een portfolio). Optie: als u er de mogelijkheden voor hebt zou u ook een expert op het gebied van de onderwezen vaardigheden en/of media kunnen inschakelen bij de beoordeling. Dat kunt u eventueel ook doen als het om een specifiek onderwerp gaat. Laat de leerling eventueel (deels) mee doen aan dit gesprek - bijvoorbeeld door ze hun werk te laten toelichten.

Vragenlijst: beoordeling van het werk van leerlingen

Ontwikkeling cultureel bewustzijn

- Hoe (her)kent de leerling het gekozen onderwerp (vaardigheid: waarnemen)?
- Hoe verbeeldt of maakt hij?
- Hoe geeft hij betekenis aan zijn culturele omgeving?
- Hoe analyseert hij zijn culturele omgeving?

Deelvragen vaardigheden

- Hoe neemt de leerling zichzelf, de ander en zijn culturele omgeving waar?
- Hoe verbeeldt de leerling zijn cultureel bewustzijn?
- Hoe conceptualiseert de leerling zijn cultureel bewustzijn?
- Hoe analyseert de leerling zijn cultureel bewustzijn?

Deelvragen media

- Hoe gebruikt en benoemt de leerling zijn lichaam en bijbehorende vaardigheden?
- Hoe gebruikt en benoemt de leerling materialen en bijbehorende technieken?
- Hoe gebruikt en benoemt de leerling taal en bijbehorende vaardigheden?
- Hoe gebruikt en benoemt de leerling grafische symbolen en bijbehorende technieken?

Bij het evalueren van cultuuronderwijs kunt u ook denken aan zelfbeoordeling of peer-assessment.

Meer informatie

Sasbrink A., *Onderzoek naar een methode voor kwalitatieve evaluatie van cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, 2012

6.11 Een voorbeeldleerplan voor het primair onderwijs

Toelichting

In hoofdstuk 6 zijn tien leerplankundige aspecten uitgewerkt die als doel hebben leraren te ondersteunen bij het ontwerpen van cultuuronderwijs (zie onderstaande afbeelding). Tijdens het project Cultuur in de Spiegel bleek er behoefte te zijn aan een concrete uitwerking op basis van deze leerplankundige aspecten. Op die manier wordt er een beeld geschetst hoe de theorie zoals geschetst in hoofdstuk 2 en 3 in de praktijk van de school er uit zou kunnen zien. Het onderstaande voorbeeldleerplan is op basis van die vraag geschreven. Het volgt de aanpak van een leraar uit de combinatiegroep 6, 7, 8 van het primair onderwijs rond het thema kinderrechten. Per leerplanaspect licht de leraar toe welke keuzes er in de school zijn gemaakt om te komen tot een ontwerp voor cultuuronderwijs. In hoofdstuk 4 en 5 vindt u voorbeelduitwerkingen die het resultaat waren van het ontwerpproces.



1. Visie

- Wat is de visie van de school op onderwijs op het gebied van kennisverwerving en cultuuroverdracht, maatschappelijke toerusting en persoonlijke ontplooiing?
- Wat is uw visie op cultuuronderwijs?
- Wat kenmerkt en 'kleurt' de school?
- Op welke onderwerpen, vaardigheden en media legt uw school accenten, op welke juist niet en waarom?

Visie van de school

De school gaat uit van de basisprincipes en uitgangspunten van het Jenaplanonderwijs, waaraan zij een eigen invulling geeft. In de visie van de school is veel aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en een geïntegreerde aanpak van wereldoriëntatie, taal en cultuur in combinatie met het kritisch nadenken over ontwikkelingen in de samenleving. Van daaruit zag het team aanknopingspunten met Cultuur in de Spiegel. De leerplankundige vragen zouden de school een aanscherping en verdieping van haar cultuurbeleid kunnen bieden en helpen bij het maken van bewustere keuzes voor cultuuronderwijs.

De leerkracht: *“Wereldoriëntatie is het hart van ons Jenaplanonderwijs. We werken vanuit het principe van leren met hoofd, hart en handen. De uitgangspunten van ons cultuurbeleidsplan sluiten daarbij aan.”*

Uitgangspunten cultuurbeleidsplan

De school werkt ervarings- en ontwikkelingsgericht. Dit betekent: zoveel mogelijk aansluiten bij de belevingswereld en het ontwikkelingsniveau van de leerlingen. De leerkracht streeft daarbij naar een geïntegreerde aanpak van de leergebieden wereldoriëntatie (burgerschap), taal en kunstzinnige oriëntatie en legt een link met storyline (verhalend ontwerpen), een specialisme van de school. Zij heeft aandacht voor levensvragen rondom kinderrechten en vraagt de leerlingen te onderzoeken waarom mensen afspraken maken over regels, rechten en plichten. Zij stimuleert tot kritisch nadenken over ontwikkelingen in de samenleving als ze met de leerlingen bespreekt welke rechten zij zelf belangrijk vinden voor kinderen en waarom. Zij brengt de leerlingen in aanraking met situaties waarin kinderrechten niet vanzelfsprekend zijn en laat zien hoe kinderen zelf initiatieven kunnen nemen om daarin iets te veranderen. Opvoeden en leren zijn belangrijk en zij vraagt leerlingen om hun leer- en bewustwordingsproces rond dit thema te delen met ouders tijdens een eindpresentatie.

2. Leerinhouden en leerdoelen

- Wat is (zijn) het (de) profiel(en) van uw leerlingen (sociaal-culturele achtergrond, ontwikkelingsniveau)?

- Wat is de belevingswereld van de leerling, wat is zijn/haar interesse?
- Hoe beheersen leerlingen de vaardigheden en wat kunnen ze op het gebied van de media?

Cultuur en belevingswereld van de leerlingen

De leerkracht verwacht dat het thema kinderrechten aansluit bij haar groep omdat kinderen geïnteresseerd zijn in rechten en regels. In het Jenaplanonderwijs wordt gewerkt met stamgroepen. Daardoor kan ze goed zien hoe hun perspectief op rechten en regels verandert in de loop van de drie jaar dat ze bij haar in de groep zitten. Ook hun positie (status) als jongste, middelste of oudste speelt daarbij een rol.

De leerkracht: *“Kinderen van deze leeftijd zijn erg op zoek naar grenzen, regels en gerechtigheid. De leerlingen van groep 6 zijn in een bestaande groep gekomen, zijn weer de jongsten en moeten zich aanpassen. Ze staan onderaan in de pikorde en hebben minder rechten in de groep dan bijvoorbeeld een kind uit groep 8. Ze worden ook terecht gewezen door de andere kinderen. De leerlingen uit groep 7 wanen zich ineens een stuk stoerder, omdat er nu kinderen zijn die jonger zijn dan zij. De regels waar ze zich vorig jaar nog heel braaf aan hielden worden steeds vaker gebroken. De leerlingen uit groep 8 zijn erg op zoek naar hoe ver ze kunnen gaan. Ze overtreden bewust regels en houden zich niet aan afspraken, om te kijken wat de reactie is van de leerkracht (vooral invallers) en ze zijn het er dan zelden mee eens als je ze bestraft. De leerlingen beroepen zich vaak op het recht van de vrijheid van meningsuiting, om toch nog een weerwoord te kunnen geven. Ze vinden veel regels en afspraken ‘stom’, omdat ze voor hun gevoel niet nodig zijn. Het is soms lastig voor hen om zich te verplaatsen in een ander en te zien, te voelen dat we afspraken, regels, rechten en plichten nodig hebben om het voor iedereen zo plezierig en aangenaam mogelijk te maken.”*

Ontwikkelingsniveau

De leerkracht: *“De nadruk bij kinderen van deze leeftijden ligt vooral op conceptualisering. Waarneming, verbeelding en analyse staan in dienst van conceptualisering. Kinderen komen steeds meer tot het besef dat niet alles is zoals zij het zien, maar dat mensen ook andere gedachten en ideeën kunnen hebben en hiernaar kunnen handelen. De wereld wordt steeds groter (en ‘echter’) en kinderen staan meer open voor de meningen en normen van anderen. De mogelijkheid tot inleven in een ander en het begrijpen dat de ervaring van de ander anders kan zijn dan de jouwe is nog niet voor alle kinderen haalbaar. Ze weten of begrijpen wel ‘dat dat zo is’, maar niet ‘waarom dat zo is’, of ‘hoe dat kan’. In dit project worden de leerlingen uitgedaagd om kritisch te kijken naar hoe zij leven, hoe anderen leven, wat zij daarvan vinden en wat die anderen daarvan vinden. Anders is niet altijd minder of slechter. De leerlingen worden ook uitgedaagd om met allerlei oplossingen te komen voor een bepaald probleem, ook al zouden zij die zelf niet als de ideale oplossing zien. Ze moeten proberen te kijken vanuit een ander.”*

Kinderrechten zijn een concept. Kinderrechten zijn een verbijzondering van rechten en regels voor volwassenen. Om aan een dergelijk concept invulling te kunnen geven moet je als kind het vermogen hebben om te conceptualiseren. Dat betekent dat dit onderwerp vooral geschikt is voor kinderen vanaf een jaar of tien. Doordat in haar groep de leeftijden variëren van 9 tot 13 jaar, is de leerkracht benieuwd hoe deze verschillen zichtbaar worden tijdens het project en hoe zij daarop in kan spelen.

Specificatie naar de pijlers van de theorie op cultuuronderwijs:

2.1 Onderwerp

- Welke aspecten van cultuur vormen het onderwerp voor uw cultuuronderwijs? Wanneer en waarom?
- Wat zijn de (globale) leerdoelen?
- Sluiten de onderwerpen aan bij de ontwikkeling en cultuur/culturen van de leerlingen? Zo ja, hoe?
- Wat is de samenhang met wat de leerlingen eerder of later krijgen binnen het curriculum voor cultuuronderwijs op uw school (doorlopende leerlijn)?

Is het onderwerp een aspect van cultuur? Waarom?

Kinderrechten zijn een aspect van cultuur. Kinderrechten zijn een uiting van het denken en handelen van mensen. Mensen maken rechten en regels om te zorgen dat zij in een gemeenschap met elkaar kunnen samenleven. Kinderen zijn extra kwetsbaar. Daarom is er een speciaal Verdrag voor de Rechten van het Kind gemaakt. Bijna alle landen ter wereld hebben dit ondertekend om kinderen kansen te geven op zorg en ontwikkeling en hen te beschermen tegen misbruik. Kinderen die reflecteren op het bestaan van kinderrechten, de vraag *waarom* mensen kinderrechten geformuleerd hebben en *hoe wij omgaan* met deze rechten, zijn bezig met een aspect van cultuur.

Hoe komen kinderen in hun (dagelijks) leven met dit onderwerp in aanraking?

De leerkracht: *“Het onderwerp kinderrechten is de leerlingen niet helemaal onbekend. In november hebben ze een aflevering van schooltv-weekjournaal gezien dat ook over de rechten van het kind ging. Er zullen zeker leerlingen zijn die direct tijdens de eerste les de link zullen leggen naar de kinderrechten. Daarnaast zijn we in de groep ook dagelijks bezig met regels en rechten: zo hebben we aan het begin van het jaar een ‘elf van onszelf’ gemaakt waarbij de veiligheid en het je prettig voelen centraal stonden voor het opstellen van de regels”.*

Hoofddoelen met betrekking tot het onderwerp kinderrechten:

- Leerlingen weten van het bestaan van het Verdrag voor de Rechten van het Kind.
- Leerlingen kunnen de meest belangrijke kinderrechten opnoemen.
- Leerlingen leren waarom de kinderrechten bestaan.
- Leerlingen leren dat er veel organisaties zijn die opkomen voor de rechten van kinderen.
- Leerlingen weten wat de Internationale Kindervredesprijs is en waarom deze prijs wordt toegekend.

De leerkracht geeft een toelichting: *“Het hoofddoel van dit project is dat de leerlingen weten van het bestaan van de rechten van het kind en dat ze de belangrijkste rechten kunnen opnoemen. Om dit doel te kunnen bereiken moeten de leerlingen weten dat deze rechten bestaan. Ze kunnen hier achter komen door middel van een e-mail die het begin is van een verhaal (storyline). Het verhaal is gericht op kinderarbeid en door middel van gesprekken, logisch nadenken en informatie verwerking zullen de leerlingen de link gaan leggen naar de rechten van het kind. Die rechten gaan we samen verkennen.*

Als er rechten voor kinderen zijn, moeten er ook mensen of organisaties zijn die er op letten dat deze rechten niet worden geschonden. De leerlingen leren dat er diverse organisaties zijn die zich hiermee bezig houden. Voor kinderen in andere landen, maar ook in Nederland. In Nederland worden ook kinderrechten geschonden. Al deze organisaties hebben een logo of symbool dat laat zien waarvoor zij staan. De leerlingen gaan zelf ook bezig met het verbeelden van de kinderrechten, zij zullen hierbij gebruik gaan maken van symbolen om dingen duidelijk te maken. We proberen zo weinig mogelijk geschreven woorden te gebruiken, zodat iedereen zou kunnen begrijpen wat er bedoeld wordt.

Er zijn niet alleen volwassenen die zich inzetten, maar kinderen kunnen ook zelf dingen doen om andere kinderen te helpen. Daarom is er een Internationale Kindervredesprijs. Door middel van een werkboek met tekst en foto's en een dvd zullen de leerlingen hiermee kennis maken. Dit thema is niet iets waar leerlingen dagelijks mee bezig zijn, daarom zal het heel wat vragen van hun inlevingsvermogen. Gevoelens, diverse indrukken en opgedane informatie moeten verwerkt worden. Leerlingen laten graag zien wat ze geleerd hebben en zijn trots op hun werk. Daarom krijgen zij tijdens een presentatie aan de ouders de gelegenheid om hun verworven kennis en gevoelens over kinderrechten te delen en te verwerken.”

2.2 Basisvaardigheden

- Aan welke cognitieve vaardigheden wilt u aandacht besteden? Wanneer en waarom?
- Wat zijn de (globale) leerdoelen?
- Hoe sluit dit aan bij uw leerlingen (ontwikkeling en leefwereld) en de gekozen onderwerpen en mediavaardigheden?
- Wat is de samenhang met wat eerder of later wordt aangeboden (doorlopende leerlijn)?

Welke basisvaardigheden?

De leerkracht: *“Kinderrechten is een concept (begrip) dat de kinderen in dit project invulling gaan geven. Wat is een kinderrecht? Waarom hebben we kinderrechten? Wat is een recht eigenlijk? En wat is het verschil tussen rechten, regels en plichten? Hoe gaan mensen in de verschillende landen met kinderrechten om? Wie kunnen ons helpen om te zorgen dat het Verdrag voor de Rechten van het Kind nageleefd wordt? Hoe belangrijk vinden we het dat kinderen zelf op de hoogte zijn van hun rechten? Om invulling te geven aan het concept kinderrechten zullen leerlingen hun verbeelding (inleven, zich voorstellen) gebruiken. De leerlingen van groep 8 besteden ook aandacht aan analyse als zij verbanden gaan leggen.”*

In het project kinderrechten legt de leerkracht het accent op conceptualiseren. Het profiel laat zien dat kinderen van groep 6 in de overgang zitten van verbeelden naar conceptualiseren. Conceptualiseren wordt steeds meer de dominante vaardigheid vanaf ongeveer 10 jaar. Verbeelden staat steeds meer ten dienste van conceptualiseren. Vanaf groep 8 wordt ook analyseren ten dienste van conceptualiseren belangrijker.

Relatie met het curriculum

De leerkracht: *“Wereldoriëntatie en taal zijn de speerpunten in onze school. In de groep besteden wij veel aandacht aan vertellen, navertellen, mening geven, discussiëren en debatteren, verschillen accepteren, verbanden leggen en logisch denken (conceptualiseren en analyseren), tijdens diverse kringen en lessen wereldoriëntatie. Dit is hen dus zeker niet vreemd, maar niet alle leerlingen voelen zich vrij of sterk genoeg om hier altijd even goed aan deel te nemen.”*

Hoofdoelen basisvaardigheden:

- Leerlingen geven invulling aan het begrip kinderrechten door verschillende betekenissen te bedenken (conceptualiseren).
- Leerlingen benoemen de verschillen tussen rechten, regels en plichten aan de hand van de afspraken in de klas (conceptualiseren, analyseren).
- Leerlingen verzinnen zelf eigen kinderrechten (verbeelden).
- Leerlingen verbeelden een kinderrecht in een symbool (verbeelden).
- Leerlingen maken een vergelijking van de rechten en plichten voor kinderen in minimaal twee verschillende landen (analyseren).

2.3 Media

- Aan welke mediavaardigheden wilt u aandacht besteden en waarom?
- Wat zijn de (globale) leerdoelen?
- Hoe sluit dit aan bij uw leerlingen (ontwikkeling en leefwereld) en de gekozen onderwerpen en vaardigheden?
- Wat is de samenhang met wat eerder of later wordt aangeboden (doorlopende leerlijn)?

Aan welke mediavaardigheden wilt u aandacht besteden en waarom?

- Een geschreven tekst is een geschikt medium om te reflecteren op een persoonlijke vraag: Hoe zou jij het vinden als je opeens naar India zou moeten verhuizen? Je gedachten over het onderwerp onder woorden brengen is een vorm van conceptualiseren die ook om verbeelding (inleven, zich voorstellen) vraagt.
- Een kringgesprek/discussie is een geschikt medium om te reflecteren op de vraag welke kinderrechten wij belangrijk vinden voor kinderen en waarom. Dit vraagt om samen conceptualiseren, soms analyseren, maar ook om gebruik te maken van verbeelding (inleven, zich voorstellen).
- Een beeldbeschouwingsgesprek is een geschikt medium om te reflecteren op de vraag hoe wij beelden (symbolen) gebruiken om daarmee te communiceren. Dit vraagt om waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyse.
- Een tekening (logo) is een geschikt medium om te reflecteren op de vraag hoe je visuele symbolen kunt gebruiken om een boodschap (de kern van het door jou gekozen kinderrecht) over te brengen op anderen. Een kinderrecht visueel maken in een logo vraagt om verbeelden ten dienste van conceptualiseren.

Hoe passen deze media bij het ontwikkelingsniveau en de vaardigheden die leerlingen hebben in het medium?

De leerkracht: *“Deze media worden wekelijks en sommige wel dagelijks gebruikt in de groep, bij allerlei activiteiten en lessen. Afhankelijk van leeftijd en cognitie zijn sommige leerlingen hier al verder in dan anderen. Leerlingen worden vaak aan elkaar gekoppeld om zo elkaar te helpen en te begeleiden bij het ontwikkelen van de mediavaardigheden.”*

De leerkracht sluit aan bij vaardigheden die leerlingen al beheersen op het gebied van de media. Zij hebben al eerder teksten geschreven, een groepsdiscussie gehouden en zijn bekend met verschillende tekentechnieken. Nieuw is dat de leerlingen deze media nu bewust gebruiken om te reflecteren op een aspect van cultuur. Door middel van de basisvaardigheden conceptualiseren en verbeelden reflecteren zij op het onderwerp kinderrechten. Daarbij gaat het om vragen als: wat betekenen kinderrechten voor ons en voor mij en hoe kan ik dit uitdrukken in een bepaald medium?

Hoofddoelen media:

Taal (gesproken)

- Leerlingen discussiëren in een groep over kinderrechten, bedenken zelf kinderrechten.
- Leerlingen vergelijken zelfbedachte kinderrechten met het bestaande kinderrechtenverdrag.

Grafische media

- Leerlingen brengen gedachten over een onderwerp onder woorden in een geschreven tekst.

- Leerlingen bekijken op internet logo's en teksten van kinderrechtenorganisaties.
 - Leerlingen beschouwen symbolen in kunstwerken als voorbereiding op tekenopdracht.
 - Leerlingen gebruiken symbolen in een tekening (logo) om kinderrechten te verbeelden.
- Lichaam en taal (gesproken)
- Leerlingen verbeelden kinderrechten in tableaux en spel (drama).

3. Leeractiviteit: hoe leren zij?

- Hoe ontwikkelen de leerlingen hun cultureel bewustzijn?
- In welke vakken kunnen de onderwerpen, cognitieve en mediavaardigheden worden ondergebracht?
- In welke vakgebieden wordt in een bepaald leerjaar het cultuuronderwijs verzorgd?
- Is dit in samenhang met wat in eerdere of latere leerjaren gebeurt?
- Met welke bestaande vakleerplannen of vakleerlijnen en met welke kerndoelen en eindtermen wordt dit jaar rekening gehouden?

Welke leergebieden vormen cultuuronderwijs?

De kracht van Cultuur in de Spiegel is dat het een kader biedt voor samenhang tussen leergebieden en vakken. Binnen het project kinderrechten zijn dat in de eerste plaats wereldoriëntatie (burgerschapsvorming), Nederlandse taal en kunstzinnige oriëntatie. Omdat het onderwerp vraagt om conceptualisering ligt de samenhang tussen wereldoriëntatie en Nederlandse taal voor de hand. Taal is bij uitstek het medium om inhoud te geven aan begrippen. Leerlingen leren inhoud te geven aan het concept kinderrechten door bijvoorbeeld groepsdiscussies, (begrijpend) lezen van achtergrondinformatie en schriftelijk onder woorden brengen van hun gedachten.

In onze visuele beeldcultuur spelen grafische media een belangrijke rol om een boodschap over te brengen. Kinderrechtenorganisaties proberen het belang van kinderrechten onder de aandacht te brengen via affiches, foto's, video en teksten op internet. Dat vraagt om samenhang met kunstzinnige oriëntatie, de beeldende vakken: hoe kunnen tekst en beeld elkaar versterken of kan beeld zelfs tekst vervangen om te communiceren over het belang van kinderrechten? Blijven visuele symbolen beter in het geheugen hangen dan teksten? Hoe maken kunstenaars en vormgevers daar bewust gebruik van? En welke rol speelt verbeelding daarbij? Wat kunnen leerlingen hiervan leren als zij zelf met anderen willen communiceren over het belang van hun gekozen kinderrecht?

Kerndoelen en referentiekader taal

De leerkracht heeft bij de uitwerking van dit project van te voren niet bewust rekening gehouden met de kerndoelen en referentiekaders. Wel heeft zij geprobeerd een link te leggen met de leerlijnen voor wereldoriëntatie voor Jenaplanonderwijs. Deze zijn gebaseerd op de kerndoelen. Die link leggen bleek nog niet zo eenvoudig. Voor taal heeft de school

een eigen leerlijn ontwikkeld in samenwerking met een onderwijsadviesdienst. Deze leerlijnen sluiten aan bij de kerndoelen. Voor kunstzinnige oriëntatie zijn geen leerlijnen gebruikt.

Bij de evaluatie heeft de leerkracht gekeken welke kerndoelen en kenmerken van het referentiekader taal in dit project aan bod zijn gekomen:

- wereldoriëntatie: kerndoelen 36, 37, 38, 47;
- kunstzinnige oriëntatie: kerndoelen 54, 55 en 56;
- taal: kerndoelen 2, 3, 4, 6 en 8 en niveau 1F en 2F van de domeinen mondelinge taalvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid, begrippenlijst en taalverzorging uit het referentiekader taal.

Leeractiviteiten

De leeractiviteiten bij dit project (zie het overzicht hieronder) waren vooral gericht op conceptualiseren en verbeelden. Doel was met leerlingen te reflecteren op het concept kinderrechten en daarmee op een aspect van cultuur. Daarom werden er meer dan anders klassikale gesprekken gehouden. Deze werden gevolgd door gerichte opdrachten die voornamelijk in tweetallen of groepjes werden uitgewerkt. Een enkele keer individueel. De leerlingen zijn gewend aan kringgesprekken en werken regelmatig samen met anderen aan opdrachten.

Storyline

Leerlingen op deze school zijn ook gewend aan storyline-projecten, maar vinden in de hogere leerjaren de methodiek soms een beetje kinderachtig. Om de brug te maken naar kinderrechten en aan te sluiten bij de cultuur van de leerlingen, heeft de leerkracht alleen een aantal elementen van storyline gebruikt en het project vormgegeven rondom de e-mails van Emma. Deze e-mails sloten goed aan bij de belevingswereld van de leerlingen, tot het laatst toe hebben ook de leerlingen van groep 8 gedacht dat Emma's e-mails echt waren.

De lesactiviteiten in vogelvlucht

- Emma woont in India en stuurt de klas een e-mail met foto's; ze vertelt over kinderarbeid in India. De leerkracht leest deze e-mail voor en laat een *slideshow* over India zien en de foto's van de e-mail. De leerlingen bespreken in de kring in tweetallen welke drie grote verschillen hen opvallen tussen de leefsituatie van Emma en die van henzelf. Dit wordt samengevat en uitgetypt.
- De leerkracht laat een PowerPointpresentatie zien over India met de belangrijkste informatie over het land. Hierna wordt klassikaal op het smartbord nog extra informatie opgezocht. De leerlingen geven aan waar ze nog meer over willen weten.

De leerlingen schrijven een tekst waarin ze aangeven hoe ze het zouden vinden om in India te moeten leven en wat ze graag veranderd zouden willen zien. Ook beschrijven ze wat er leuker is dan in Nederland.

- De leerkracht leest een nieuwe e-mail van Emma voor. De inhoud moet aanzetten tot nadenken over rechten van kinderen. Mag zomaar alles? Hebben kinderen ook rechten?
- In een kringgesprek wordt een gesprek gehouden over rechten en over rechten van kinderen.
- De leerkracht notuleert de rechten van kinderen die de leerlingen kennen of denken te kennen en welke zij belangrijk vinden.
- Op het smartbord bekijkt de klas gezamenlijk het Verdrag voor de Rechten van het Kind. Deze rechten worden vergeleken met hun zelf bedachte rechten. De leerkracht stelt verdiepende vragen.
- De leerlingen kiezen in tweetallen een recht uit waar ze meer over te weten willen komen. Ze krijgen informatie aangereikt over kinderrechten in het algemeen en over het recht dat ze zelf uitgekozen hebben in het bijzonder. Ze maken hiervan een korte samenvatting. De nadruk ligt op de vraag: wat houdt dit recht in? Hoe en waar wordt dit recht geschonden? Wat betekent dit recht voor Nederlandse kinderen? (Hoe) wordt dit recht in Nederland geschonden?
- De leerlingen krijgen een aantal symbolen te zien en raden waar ze voor staan. Vervolgens gaan ze zelf symbolen bedenken voor bepaalde woorden of activiteiten (bijvoorbeeld de lesactiviteiten op school en hun hobby's).
- De leerkracht geeft de opdracht om een veegkrijt-tekening te maken over hun recht: dit moet een symbool zijn, waarmee direct duidelijk is welk recht verbeeld wordt. Er mag geen tekst gebruikt worden in de tekening.
- Een dramadocent komt op school om lessen te geven vanuit het thema kinderrechten. Gevoelens van onrecht staan hierbij centraal.
- De leerlingen presenteren hun tekeningen aan elkaar en vertellen in het kort waar hun recht over gaat, wat dat voor kinderen over de hele wereld betekent en waarom ze dit symbool voor hun tekening hebben gekozen.
- Klassikaal wordt nagedacht over de vraag wie er te hulp schiet als rechten worden geschonden en hoe dat gebeurt. Via het smartbord gaat de leerkracht met de klas op zoek naar organisaties die zich hiermee bezig houden. Ze stelt vragen over de manier van werken van de organisaties, wat de leerlingen verwachten wat zij doen en of dat ook echt het geval is.
- De leerkracht laat een dvd van KidsRights zien, een Nederlandse kinderrechten-organisatie. Daarna gaan de leerlingen aan het werk met het lesmateriaal van KidsRights. Dit lesmateriaal biedt brede informatie over kinderrechten, het belang ervan en de rol van de Internationale Kindervredesprijs in de verbetering van de situatie van kinderrechten wereldwijd. Alle informatie wordt verzameld.

- Ten slotte stuurt de groep een e-mail terug aan Emma, waarin de leerlingen allerlei maatregelen beschrijven waarmee in India iets tegen het onrecht gedaan zou kunnen worden. Ook wordt de informatie toegevoegd die ze over het thema kinderrechten hebben verzameld.
- Een presentatie aan de ouders vormt de afsluiting: de leerlingen laten de veegkrijt-tekeningen van de symbolen, de foto's van de tableaux en een kinderrechtenquiz zien.

4. Docentenrol

- Welke deskundigheid is (dit jaar) op het gebied van waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren?
- Welke expertise op het gebied van het lichaam (bijvoorbeeld dans), instrumenten en techniek (bijvoorbeeld muziek, theater), taal (literatuur) en grafisch (bijvoorbeeld film)?
- Welke didactische deskundigheid is nodig?
- Welke deskundigheid is op school aanwezig? Is het nodig of wenselijk om externe deskundigheid of culturele instellingen in te huren of erbij te betrekken?
- Welke specifieke functies in de school richten zich op cultuuronderwijs (cultuurcoördinator, vaksectiecoördinatoren, management met cultuur in portefeuille)?

Bij de voorbereiding van het project heeft de leerkracht doelen geformuleerd. Ze heeft op basis daarvan lessen/lesactiviteiten bedacht en die ondergebracht in een planningschema. Ze heeft bruikbaar lesmateriaal verzameld en ook zelf lesmateriaal ontwikkeld. Tijdens de uitvoering van de lessen zocht zij steeds naar een balans tussen het bieden van vrijheid en het bieden van structuur. Zij hield veel lange gesprekken met leerlingen waarin zij een beroep wilde doen op hun eigen inbreng. Tegelijkertijd stuurde ze. Gesprekken met de leerlingen liepen bijna altijd via de leerkracht. Dat botste soms met haar wens om hen voldoende ruimte te geven voor hun eigen inbreng in het gesprek. Toch koos ze voor wat meer sturing dan anders. Enerzijds om voldoende recht te doen aan haar doelen binnen het project Cultuur in de Spiegel. Anderzijds om te voorkomen dat leerlingen tijdens gesprekken negatief op elkaar zouden reageren. Ook tijdens de uitvoering van opdrachten bood zij veel structuur. Ze maakte bijvoorbeeld vooraf lespakketjes waarmee leerlingen in tweetallen zelfstandig onderzoek konden doen naar hun gekozen kinderrecht. De tekenopdracht heeft zij gestructureerd stapsgewijs aangeboden. Daarbij hield ze wel in de gaten of leerlingen inhoudelijk voldoende vrijheid hadden om de opdracht op hun eigen niveau uit te voeren.

Kunstenaars en andere gastdocenten

Aanvankelijk zou een ouder met danservaring een les Indiase dans verzorgen om in de sfeer van de Indiase cultuur te komen. Dat riep de vraag op of drama niet meer mogelijkheden zou bieden om ook inhoudelijk aan te sluiten bij het thema kinderrechten, dat wil zeggen het verbeelden van het thema kinderrechten via het medium lichaam en taal. Een dramadocent heeft toen drie weken lang elke week een les drama verzorgd van een uur. Deze docent werd van te voren zowel mondeling als schriftelijk over het thema geïnformeerd door een van de onderzoekers van het project.

De eerste twee lessen heeft hij voorbereidende drama-oefeningen gedaan. In de laatste les kregen de leerlingen de opdracht tableaus te maken van situaties waarin een kinderrecht geschonden werd en waarin datzelfde recht gerespecteerd werd. Deze opdracht sloot aan bij kinderrechten, maar werd door de dramadocent zo gesloten aangeboden, dat er voor de leerlingen weinig te verbeelden viel. Omdat de dramadocent eenmalig werd ingehuurd en verder niet bij het project betrokken is geweest, was er geen gelegenheid om op basis van zijn eerste ervaringen nog een tweede keer te experimenteren. Dat dit wel nodig is bleek uit de ervaringen van kunstenaars op andere scholen. Daar konden school en culturele instelling samen zich al werkende de theorie eigen maken en kan de theorie in de toekomst mogelijk als gezamenlijk referentiekader fungeren voor samenhang tussen binnen- en buitenschools leren.

5. Leerbronnen en materialen

- Welke leermaterialen, (onderdelen van) methodes en bronnen zijn voorhanden?
- Welke andere onderwijsondersteunende middelen of partijen worden ingezet?
- Hoeveel budget hebben we voor ons cultuuronderwijs ter beschikking?

De leerkracht heeft waar mogelijk gebruik gemaakt van bestaand lesmateriaal. Daarbij heeft zij ook materiaal en tips van collega's gekregen. Waar dit materiaal niet voorhanden was heeft zij dit zelf gemaakt. Ook de leerlingen hebben leermaterialen gemaakt.

Leermaterialen gemaakt door de leerkracht

Alle kennis die de leerkracht had over de belevingswereld van haar leerlingen, heeft zij gebruikt bij het schrijven van de e-mails met belevenissen van Emma. Ze hoopte dat zij zich met Emma zouden kunnen identificeren om zo de brug te slaan naar een land waar kinderrechten niet vanzelfsprekend zijn.

Goede digitale achtergrondinformatie over India bleek lastig te vinden. Daarom heeft ze zelf een PowerPointpresentatie moeten maken. Ook digitaal beeldmateriaal voor een beeldbeschouwingsles rond het thema was niet altijd gemakkelijk te vinden en dit vereiste kennis van bronnen op het gebied van kunst en vormgeving. Kaartjes met symbolen heeft de leerkracht zelf ontworpen om leerlingen extra oefening te geven in het omzetten

van een woord(begrip) in een plaatje (grafisch symbool).

De leerkracht heeft bij de voorbereiding en uitvoering van het project gebruik gemaakt van een dvd en lesboekjes van KidsRights en Unicef en achtergrondinformatie over kinderrechten van Amnesty International. Ze heeft informatiepakketjes samengesteld, zodat de leerlingen in tweetallen zoveel mogelijk zelfstandig aan het werk konden gaan met het door hen gekozen kinderrecht. Op internet heeft ze de groep informatie laten opzoeken over logo's en de rol van organisaties die zich inzetten voor kinderrechten.

Leermaterialen gemaakt door de leerlingen

De leerlingen hebben voor de ouders een presentatie gemaakt in de vorm van een kinderrechtenquiz. Ze hebben daarvoor teksten geschreven en hun symbooltekeningen en tableaus van kinderrechten daarin een plek gegeven.

6/7 Groeperingsvormen en leeromgeving

- Welke leerlingen werken samen?
- Welke andere partijen werken met de leerlingen?
- Wordt samengewerkt met andere scholen?
- In welke leeromgeving vindt het onderwijs in cultureel bewustzijn plaats?
- Welke lokalen, studio's of plekken binnen en buiten de school zijn geschikt voor welke vorm van cultuuronderwijs?

In welke omgeving vindt het leren plaats?

Er werd in dit project voornamelijk in het klaslokaal geleerd. De groeperingsvorm varieerde (individueel, groepjes van twee en klassikaal). Het internet werd daarbij gebruikt als 'venster op de wereld'. Voor de dramalessen werd gebruik gemaakt van de grote hal van de school.

Bezoek aan culturele instellingen en/of andere scholen

In dit project zijn geen culturele instellingen of andere scholen bezocht. Een mogelijk vervolg op dit project (bijvoorbeeld rond 5 mei) is een bezoek aan het Beeldenbos. Tijdens het kinderrechtenproject was dit kunstwerk al ter sprake gekomen. Een kunstenaar heeft als herinneringsmonument aan de Tweede Wereldoorlog een pad gemaakt door het bos met links en rechts grote doorgezaagde keien van graniet met daarin de rechten van het kind gegraveerd. Dat roept vragen op als: hoe heeft deze kunstenaar gebruik gemaakt van symbolen om de kinderrechten onder de aandacht te brengen? Waarom zou hij dat op deze manier gedaan hebben en waarom juist op deze plek? Wat hebben kinderrechten met de Tweede Wereldoorlog en herdenken te maken? En waarom herdenken wij eigenlijk een oorlog? Herdenken is een aspect van cultuur en in die zin een geschikt onderwerp voor cultuuronderwijs.

8. Tijd

- Wanneer vindt cultuuronderwijs plaats?
- Hoeveel (uren) cultuuronderwijs krijgen leerlingen dit jaar?

Hoeveel tijd voor cultuuronderwijs?

Dit project duurde drie weken. Leerkrachten op deze school werken regelmatig thematisch. Eén keer per jaar wordt het themaproject schoolbreed georganiseerd. Voor deze groep 6, 7, 8 kwam het project Cultuur in de Spiegel in plaats van het jaarlijkse schoolbrede (storyline) project. Uren die op het rooster staan voor taal, wereldoriëntatie en kunstzinnige oriëntatie, werden ingezet voor het kinderrechtenproject. Maar dit wil natuurlijk niet zeggen dat cultuuronderwijs alleen plaats vindt in dit soort grotere projecten. Al het onderwijs waarbij aandacht wordt besteed aan cultuur en het cultureel bewustzijn wordt ontwikkeld, telt als cultuuronderwijs.

9. Toetsing en beoordeling

- Hoe evalueert u de inhoud van uw cultuuronderwijs?
- Hoe wordt cultuuronderwijs beoordeeld?
- Hoe volgt u de leerlingen (dit jaar) in hun ontwikkeling?
- Hoe beoordeelt u (gedurende het schooljaar) de resultaten van de leerlingen?

Hoe en wat wordt beoordeeld? Waarom?

De leerkrachten van de school vroegen zich af hoe ze de opbrengsten van het Cultuur in de Spiegel project konden vaststellen. Zijn de opbrengsten wel te bepalen?

De leerkracht: "De groep is heel gemakkelijk en natuurlijk met dit project bezig geweest. Het voelde in die zin niet als les, het was geen school zoals school soms kan zijn. Dat kwam door de vorm. We hebben veel gepraat in de kring, de leerlingen hoefden weinig van papier te werken, op te schrijven, te verzamelen en samen te vatten. Ze hoefden voor hun gevoel niet veel te doen, terwijl ik vind dat ze heel veel hebben gedaan en heel veel hebben geleerd. Ik had bij veel activiteiten het idee dat ik die met hen samen moest doen omdat ik anders niet zou bereiken wat ik wilde bereiken en niet met voldoende diepgang. Ik weet niet of een project cultuuronderwijs volgens Cultuur in de Spiegel te toetsen valt, want het ene onderwerp is makkelijker voor een kind om 'cultureel' te bekijken dan het andere en het verschilt per kind, per leeftijd. Ik ken de leerlingen goed omdat ik hen drie jaar lang kan volgen. Maar bij cultuuronderwijs zie je lang niet altijd wat er in het hoofd gebeurt. Het is de uitdaging om dat wel scherp te krijgen. Ik denk dat het profiel met de ontwikkelingslijnen voor basisvaardigheden en media en de samenhang daartussen, een bijdrage zou kunnen leveren om leer- en ontwikkelingsprocessen in cultuuronderwijs meer zichtbaar te maken."

Referenties

Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp.1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Bamford, A. (2007). *Netwerken en verbindingen: Arts and cultural education in The Netherlands*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Hageman, C. (2010). *Zicht op... erfgoededucatie*. Utrecht. Cultuurnetwerk Nederland.

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

Konings, F. E.M. (2011). *Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Een analyse instrument*. Utrecht: FCP, Fonds voor Cultuurparticipatie.

Sasbrink, A. (2012). *Onderzoek naar een methode voor kwalitatieve evaluatie van cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Scholten, S.J. (2007). *Literatuuronderzoek doorlopende leerlijn cultuureducatie*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

<http://Tule.slo.nl>

<http://leerplaninbeeld.slo.nl>

www.cursuscurriculumontwerp.slo.nl

Bijlage

Scholen en culturele instellingen die aan het project Cultuur in de Spiegel hebben meegewerkt.

Primair onderwijs Groningen:

- OBS Borgmanschool
- OBS Swoaistee
- OBS De Schakel
- De Kimkiel en Fiduciaschool (speciaal onderwijs)
- OBS Willem Lodewijk school te Bourtange

Voortgezet onderwijs Groningen:

- Praedinius Gymnasium
- H.N. Werkman College
- Zernike College

Voortgezet onderwijs Rotterdam:

- Melanchton, Bergschenhoek
- De Slinge
- Thorbecke VO

Primair onderwijs Rotterdam:

- De Boog

Culturele instellingen:

- De muziekschool SKVR Rotterdam
- SKVR te Rotterdam
- Kunststation C te Winsum

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo

